

UNIDAD REGIONAL 301 XALAPA

**LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
CURSO OPTATIVO: GÉNERO Y EDUCACIÓN**

Compilación:

Maribel Morales Barillas

María Azucena Sánchez Aburto

Coordinación Técnica y Académica:

Maribel Morales Barillas

ADVERTENCIA

ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE DIDÁCTICOS

Xalapa, Ver., México, 2005



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



UNIDAD REGIONAL 301 XALAPA

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA 2002

**“GÉNERO Y EDUCACIÓN”
CURSO OPTATIVO**

ANTOLOGÍA BÁSICA

COMPILACIÓN:

**MARIBEL MORALES BARILLAS
MARÍA AZUCENA SÁNCHEZ ABURTO**

**COORDINACIÓN TÉCNICA Y ACADÉMICA:
MARIBEL MORALES BARILLAS**

La integración de esta Antología se realizó con base en el Programa Indicativo elaborado por la Psic. Maribel Morales Barillas, partiendo del Programa Sintético para el curso “Género y Educación” de la Licenciatura en Intervención Educativa, incluido en el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa 2002, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Material reproducido con fines exclusivamente didácticos por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Regional 301
Av. Colmerillo s/n.
Col. Nuevo Xalapa, C.P. 91700
Xalapa, Ver. Tel. 8-19-14-88, 8-19-14-78.
Xalapa, Ver., México, 2005.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	4
PROPÓSITOS.....	5
SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.....	5
EVALUACIÓN.....	5
ESTRUCTURA DEL CURSO.....	5
LECTURAS PARA ES ESTUDIO.....	6
“El concepto de género”	
Jill K. Conway, Susan C. Bourque y Joan W. Scott.....	6
“Construcciones sociales y psicológicas de Mujer, Hombre, Masculinidad y Género en diversos grupos poblacionales”	
María Raguz.....	15
“Masculinidad y Femeidad”	
Ma. Asunción Lara C.....	62
“La institucionalización del género y marcos institucionales y legales”. Patricia Galeana y Alicia Pérez Duarte.....	74
“Formación en igualdad de género”.....	95
“El currículum oculto de género”	
Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra.....	114
“La formación del género: El impacto de la socialización a través de la educación”	
Olga L. Bustos Romero.....	128
“La igualdad de sexos en Educación Infantil”	
Elena Sánchez Fernández.....	154
“El desarrollo de la personalidad y socialización”.....	157
“El hombre en la discapacidad física”	
Silberio Sáez Sesma.....	167
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	183

PRESENTACIÓN

Este curso teórico-práctico es de tipo optativo y tiene un valor de 6 créditos. En él se tiene como antecedente obligatorio el Programa Indicativo de “Cultura e Identidad” que facilitará tener referentes básicos de las diversas concepciones de cultura y su influencia en la socialización de hombres y mujeres.

El estudio del género se analiza desde la psicología social, para poder identificar las representaciones sociales de lo femenino y masculino, se usa como espacio de análisis a los medios de comunicación, para reconocer su influencia en la cultura popular. De esta forma, se entenderá que los consumos culturales son componentes fundamentales en la construcción de la identidad de género y forman parte de la vida cotidiana de sus usuarios: jóvenes, niños, niñas, mujeres y hombres.

Se analiza la dimensión pedagógica, con el fin de establecer estrategias de intervención que propicien “audiencias” críticas, a partir de evidenciar las desigualdades de género que se construyen desde el imaginario social. Esta actividad puede enmarcarse en el acercamiento a organismos civiles que propician propuestas innovadoras en el campo de la salud mental y género. Estos organismos han enfocado sus talleres a involucrar a los hombres y mujeres en la discusión y reflexión sobre la jerarquía de género con el objetivo de llevarlos a asumir su parte de responsabilidad en el cuidado de los hijos, en las cuestiones de salud reproductiva y en las tareas domésticas, en las actividades productivas y sociales.

La revisión de los aspectos anteriores sirven de base para que las y los estudiantes desarrollen desde una perspectiva de género, habilidades para el diseño de estrategias de intervención con niños, jóvenes o adultos, en torno a la equidad de género y que a su vez les permitirán construir nuevos marcos culturales de convivencia.

COMPETENCIA

Conocer las diferencias entre sexo y género que les permitan identificar las representaciones sociales de lo femenino y masculino y analizar diversos medios de comunicación (cine, telenovelas, revistas femeninas/masculinas y anuncios televisivos). Identificar las características de estrategias educativas utilizadas por diversos organismos y construir estrategias de intervención de equidad y género, dirigidas a niños, niñas, jóvenes o adultos.

PROPÓSITO

Contribuir en la formación de un profesionista con habilidades de intervención en el diseño y puesta en marcha de estrategias educativas de equidad y género en los ámbitos de las tres líneas específicas de la LIE que se ofrecen en la Unidad Regional 301-Xalapa: Educación Inicial, Educación para jóvenes y adultos, y, Educación Inclusiva.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Es pertinente que el abordaje de este curso se realice desde una óptima holística que permita la integración de saberes referenciales y prácticos en donde el estudiante construya sus conocimientos en función de los intereses y perspectivas de su desempeño profesional.

Las características de los contenidos que integran la asignatura son propicias para el despliegue dinámico de actividades que favorezcan los aprendizajes individuales y colectivos que conlleven a una integración de actitudes y saberes en el marco del trabajo operativo. De ahí la importancia de tener presente la necesidad de flexibilizar estrategias que permitan la interacción grupal, diseñando para ello una atmósfera de aprendizaje que permita la convergencia de contenidos actitudinales, valorales, conceptuales y procedimentales.

EVALUACIÓN

Con el propósito de fortalecer la formación de las competencias del Interventor educativo se sugiere el manejo de la autoevaluación en la que el alumno tenga la oportunidad de valorar su desempeño desde un punto de vista crítico, serio y responsable.

ESTRUCTURA DEL CURSO:

BLOQUE I. CONCEPTUALIZACIÓN.

BLOQUE II. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

BLOQUE III. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Lectura:***El concepto de género*****Jill K. Conway, Susan C. Bourque y Joan W. Scott*

EN 1962, cuando se encontraban en preparación los ensayos para el número de primavera 1964 de *Daedalus*, "The Woman in América", Talcott Parsons era el teórico social cuyo punto de vista sobre la familia y los papeles de los hombres y las mujeres en las sociedades modernas moldeaba el discurso convencional. Los tres ensayos suyos en el volumen *Family, Socialization, and Interaction Process*, escritos a comienzos de los años cincuenta, se basaban en la visión muy común entonces de la modernización, que sostenía que los papeles de género tienen un fundamento biológico y que el proceso de modernización había logrado racionalizar la asignación de estos papeles. Lo que Parsons entendía por racionalización era la definición de papeles de género con base en las funciones económicas y sexuales. Sus teorías implicaban que las comunidades conformadas por personas del mismo sexo tales como el clero célibe y los/las religiosos/as enclaustrados/as acabarían por desaparecer por no resultar funcionales. Una serie de supuestos acerca de la naturaleza normativa del vínculo de pareja en la sociedad moderna resultaban centrales para el pensamiento de Parsons. En su visión del mundo moderno, el matrimonio y la familia que se derivaba de él funcionaban gracias a la presencia de una serie de vínculos de apoyo mutuo tanto económicos como afectivos, en los que la capacidad del hombre para el trabajo instrumental (público, productivo, o gerencial) se complementaba con la habilidad de la mujer para manejar los aspectos expresivos de la vida familiar y la crianza de los hijos. Es cierto que existían variaciones dentro de este modelo de papeles de género basadas en diferencias de clase, pero en la descripción de Parsons la división fundamental entre el comportamiento instrumental de los hombres y el expresivo de las mujeres trascendía los límites de las clases y las culturas nacionales. La visión parsoniana del género aceptaba sin cuestionar las caracterizaciones del comportamiento sexual normal y el temperamento elaboradas por los científicos sociales de las décadas de los treinta y los cuarenta, consideraba toda variación de estas normas como una desviación, e ignoraba una tradición opuesta de análisis social que aparecía en el libro de Margaret Mead, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, 2 de 1935. Mead había planteado la idea revolucionaria de que los conceptos de género eran culturales y no biológicos y que podían variar ampliamente en entornos diferentes. Pero en los años cuarenta y cincuenta los puntos de vista basados en lo biológico dominaban de tal manera el estudio de los comportamientos del hombre y de la mujer que observaciones como las que

aparecen en *Sex and Temperament* quedaban relegadas, como si pertenecieran a una escuela de las ciencias sociales ya pasada de moda.

En los últimos veinticinco años muchas y muy diversas tendencias dentro de las investigaciones académicas han convergido, para producir una comprensión más compleja del género como fenómeno cultural. Los matices y las variaciones de esta categoría cultural ahora parecen mucho más sutiles de lo que sugieren las formulaciones hechas por Mead. Hoy día vemos que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente, y que también funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social. El hecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en una variedad infinita de formas; estas interpretaciones y los modelos que crean operan tanto a nivel social como individual.

La producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es una función central de la autoridad social y está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas. Así como las instituciones económicas producen aquellas formas de conciencia y de comportamiento que asociamos con las mentalidades de clase, las instituciones que se encargan de la reproducción y la sexualidad también funcionan de manera similar. Las instituciones sexuales y económicas interactúan entre sí. Sabemos, por ejemplo, que las economías capitalistas desarrollan formas características para postergar la gratificación además de divisiones sexuales del trabajo tanto en el hogar como en los centros de trabajo. Las mentalidades resultantes son el producto de complejas interacciones dentro de un sistema social dado. Las razones para un cambio dentro de normas sociales ya prescritas para el temperamento y la conducta sexuales son igualmente complejas, y los tipos sociales que de ello resultan no pueden entenderse como simples divisiones binarias o reflejos de las diferencias sexuales biológicas.

Tampoco hay una coincidencia total entre las instituciones. La historia social reciente nos ha hecho ver que los cambios que sufrió la familia en la Europa moderna temprana y moderna no coincidieron exactamente con una serie de cambios en cuanto a formas de gobierno, organizaciones económicas o prácticas religiosas. De hecho, los estilos prevalecientes respecto a la vida familiar y la crianza de los hijos tuvieron mucha influencia en las instituciones económicas y políticas emergentes. Para complicar aún más el panorama, las instituciones no siempre tienen éxito en su tarea de inculcar conductas culturalmente aceptables o comportamientos

convencionales. No parece que los individuos simplemente acepten o reflejen las designaciones normativas. Más bien, las ideas que tienen acerca de su propia identidad de género y su sexualidad se manifiestan en sus negativas, reinterpretaciones o aceptaciones parciales de los temas dominantes.

Las fronteras del género, al igual que las de clase, se trazan para servir una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. Estas fronteras son a menudo movibles y negociables. Operan no sólo en la base material de la cultura sino también en el mundo imaginario del artista creativo. Las normas del género no siempre están claramente explicitadas; a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos. De la misma manera que un lenguaje específico en cuanto al género influye en cómo se piensan o se dicen las cosas, las formas narrativas arquetípicas de Occidente que dan por sentada la presencia de un protagonista masculino influyen en la forma en que se arman cuentos acerca de las mujeres.

El estudio de los estereotipos de género ha sido reforzado por las técnicas de los historiadores sociales y estimulado por las preguntas de las académicas feministas. Las feministas han sumado su interés por el estudio de las experiencias de la mujer al tradicional interés de los historiadores sociales por entender las vidas de aquellos que se hallan fuera de las estructuras oficiales de poder.

La investigación feminista ha enviado a los científicos sociales y a los humanistas a los registros creados por mujeres y los han evaluado como documentos importantes por derecho propio y no como evidencia de poca importancia a nivel social o cultural. Las académicas feministas han trascendido ya los límites de la historia social para hacer uso de las técnicas y las perspectivas -y para revalorar algunos de los supuestos teóricos- de los antropólogos, filósofos, críticos literarios y científicos sociales. Los/as estudiosos/as de todas las disciplinas han aportado nuevos e interesantes puntos de vista acerca de cómo han sido moldeadas las experiencias de las mujeres en relación con las de los hombres y de cómo se han establecido las jerarquías sexuales y las distribuciones desiguales del poder. De manera simultánea algunos elementos claves de estas disciplinas han sido transformados y se han repensado ciertas formulaciones teóricas alguna vez consideradas estándar.

Estudios realizados en los últimos quince años muestran el grado en que las categorías de género varían a lo largo del tiempo, y con ellas los territorios sociales y culturales asignados a mujeres y a hombres. La existencia e importancia de un clero célibe en la Europa medieval pone en

cuestionamiento los sencillos puntos de vista funcionalistas, lo mismo que las representaciones de Cristo como "madre" de la humanidad. En muchos periodos históricos, las percepciones populares respecto al temperamento del hombre y de la mujer han cambiado significativamente, y estos cambios han sido acompañados por la reformulación de las fronteras sociales. Un ejemplo de esto último tuvo lugar durante la temprana urbanización e industrialización de Occidente: el hogar y el centro de trabajo quedaron físicamente separados y la función de la mujer de clase media tomó una forma que más adelante habría de llamarse expresiva (para utilizar el término que se le da en la teoría de Parsons). En América del Norte otra modificación de fronteras ocurrió como resultado de los avances en relación con la educación superior para las mujeres y la resultante aceptación de un trabajo remunerado fuera del hogar para aquellas de clase media; se crearon nuevas fronteras para separar las nuevas profesiones para mujeres relacionadas con la prestación de servicios tales como la enseñanza, la enfermería y el trabajo social, de aquellas profesiones de mayor prestigio destinadas a los hombres tales como la ingeniería, el derecho y la investigación científica. La historia de la profesión médica en los Estados Unidos es un ejemplo interesante de las modificaciones que pueden sufrir las fronteras sociales. Debido a que en el pasado se la consideraba más bien una ocupación que brindaba un servicio a la comunidad antes que una actividad basada en conocimientos generados por la ciencia y los laboratorios en un principio la medicina estuvo abierta a las mujeres. La transformación de la medicina en un campo profesional ocurrió a fines del siglo XIX; como parte de ese proceso, las mujeres quedaron excluidas de la medicina basada en la investigación, y se alteraron las concepciones que regían el pudor femenino para que las mujeres pudieran ser examinadas y tratadas por médicos. La presencia de este tipo de cambio ha dado pie a una serie de especulaciones en torno a las funciones sociales, políticas y económicas del sistema de género y a las formas en que las redefiniciones que ocurren en cualquiera de estas áreas responden a la vez a cambios ocurridos en las otras.

Habiendo establecido la variabilidad de los sistemas de género en diferentes lugares y épocas, los/as estudiosos/as han formulado nuevas preguntas para los científicos sociales. Los estudios de género, por ejemplo, han sido los responsables de que hayan surgido tres preguntas de amplio espectro sobre la vida política. La primera es: ¿de qué manera se desarrolló la cultura política occidental para lograr excluir a las mujeres de toda actividad política formal? La segunda es: ¿cuáles han sido los estilos para la actividad política que han tenido a su disposición las mujeres, y cómo se comparan con los de otros grupos sin derechos? Y como el estilo moldea a su vez los significados, ¿cómo han funcionado las dirigentes en relación con sus

votantes? La tercera pregunta es: ¿cómo deberíamos entender el problema de la igualdad en un mundo de diferencias sexuales biológicas? Cada una de estas preguntas requiere que sepamos algo específico sobre las mujeres: cómo se las trataba, qué pensaban, y cómo se comportaban. Pero también requieren un estudio más amplio en torno a las relaciones entre hombres y mujeres y a actitudes culturales y prácticas políticas más generales.

En el siglo XIX, James Stephen y John Stuart Mill escribieron ensayos muy convincentes sobre la cuestión de la igualdad, que quedaron ubicados dentro del canon de los textos clásicos del pensamiento político. Sus ensayos nos ayudan a entender la cuestión desde la perspectiva de pensadores que ignoraban a las mujeres o que esperaban que las mujeres quedaran incluidas dentro de la identidad colectiva de los hombres. Hoy en día, el estudio del género requiere que nos preguntemos cómo entendían las mujeres involucradas en la vida política la cuestión de la igualdad, y también que se considere incompleta la cuestión hasta que no se tomen en cuenta sus perspectivas. ¿Cómo entendía su género una mujer como Harriet Taylor en Inglaterra o Jane Addams en los Estados Unidos, y qué papel jugó ese entendimiento en su forma de acercarse a la política? *Democracy and Social Ethics*³ de Addams y *Enfranchisement of Women*⁴ de Taylor nos dicen cómo cada una entendía la igualdad y las circunstancias bajo las que podría darse tanto para hombres como para mujeres. Sus formulaciones constituyen una parte importante de la discusión aún vigente en el pensamiento occidental sobre la igualdad, un debate que en nuestra época ha sido tan animado como acalorado.

Las preguntas sobre política están relacionadas con una serie de preguntas antropológicas. Si descartamos los arraigados supuestos sobre los papeles de género con que los antropólogos occidentales acompañaban sus observaciones de otras culturas, ¿cómo interpretar los rituales de los hombres y las mujeres dentro de esas sociedades o sus modelos de comportamiento marcados por género y con los que no estamos familiarizados? ¿Existen sociedades en las que el género no es una de las formas principales para la organización de sistemas sociales? Si los papeles de género no están determinados por la biología, ¿podemos determinar los factores sociales que los crean? ¿Es posible generalizar en tomo al género sin tomar en cuenta las divisiones etnográficas? ¿Podemos explicar el género en una sociedad particular sin también referimos a su historia? ¿Cómo deberíamos reflexionar en relación con la política occidental si descartamos el mito de que sólo los hombres establecen vínculos con otros hombres? ¿Cuáles son las bases de los vínculos entre las mujeres? ¿Los vínculos entre hombres y entre mujeres siempre resultan antagónicos? ¿Hay manera de entender los ritos y las costumbres de territorios sociales

separados en un sentido de complementariedad y refuerzo mutuos? Estas preguntas han recibido una amplia gama de respuestas de diferentes grupos a todo lo ancho del espectro político, de diferentes escuelas del pensamiento feminista, y de estudiosos conservadores y liberales.

Un resultado del estudio de los sistemas de género en los últimos veinticinco años es que ningún grupo, cualesquiera que sea su política, puede darse el lujo de ignorar estas preguntas.

También dentro del campo de la psicología los estudios de género han sido responsables de una serie de nuevos cuestionamientos. La ortodoxa visión freudiana del drama edípico experimentado por los hombres ha sido adaptada por algunos psicólogos para incluir discusiones sobre las mujeres. Pero si se va aún más allá y se cuestiona la hipótesis de Freud de que el padre es el foco principal de la atención psíquica de la hija, una cantidad de preguntas impresionantes en torno al desarrollo de la mujer comienzan de inmediato a clamar por una respuesta. Existe ahora una importante escuela de pensamiento (que está asociada en gran medida con la teoría de las relaciones objetales que primero articularon en Inglaterra D. W. Winnicott y Melanie Klein) que argumenta a favor de un análisis explícito del desarrollo psicológico de las mujeres, e insiste en que las niñas nunca experimentan una separación tan aguda de sus madres como sucede con los varones. Quienes proponen esto afirman que las fronteras entre el yo y los otros son más difusas para el sexo femenino que para el masculino, y por lo tanto en esta interpretación las mujeres están más relacionadas con los demás y tienen una capacidad mayor para razonar de modo empático. Sus trabajos han inspirado debates importantes en torno al "maternalismo": ¿puede afirmarse que un único rasgo de conducta permite identificar a las mujeres como grupo? Y si así fuera, ¿qué implica esta caracterización a la hora de tomar decisiones políticas en torno al servicio militar o los derechos políticos?

Otra escuela de psicoanálisis, asociada con el posestructuralismo y el teórico francés Jacques Lacan, ofrece la visión más radical de que las identidades de género no quedan fijadas en la primera infancia y que la integridad de todo yo es una ficción que debe reafirmarse y redefinirse constantemente en contextos diferentes. Esta teoría ha dado lugar a un número de investigaciones en torno a la relación entre la historia y las psiques individuales, y a lo que se podrían llamar las políticas de la identidad sexual. Sugiere que las identidades sexuales no están enraizadas en lo biológico, sino que siempre se anda tras ellas, y que esta búsqueda sea hetero u homosexual- sólo resulta posible en contextos simultáneamente políticos y personales. Las nuevas ideas que ofrecen estos métodos

diferentes e incompatibles dan lugar a otra pregunta: si la biología no es destino, ¿podemos teorizar en torno a las diferencias psicológicas entre mujeres y hombres sin también estudiar la cultura, la sociedad y la historia? Esta pregunta sugiere que los estudios contemporáneos del género obligan a una revaloración crítica de los conceptos tradicionales de todas las disciplinas académicas.

En el terreno de la economía, las preguntas más importantes que han formulado los estudios de género indagan el cómo y por qué gastos similares de energía humana han recibido históricamente distintos niveles de recompensa según el sexo del trabajador. Ésta es una pregunta teórica fundamental, pues esta diferenciación existe en la mayoría de los centros de trabajo de todo el mundo, sin que influya la forma de propiedad o los medios de producción.

Encontramos numerosos ejemplos de esto tanto en economías campesinas rurales como en situaciones urbanas industriales, y ocurre en economías capitalistas y socialistas. Aparentemente ni el incremento de mujeres trabajadoras para desempeñar ciertas labores específicas ni la transición aún más dramática de una economía industrial a una de servicios tiene un efecto moderador sobre las diferenciaciones dentro del campo laboral con base en el género. De hecho, las investigaciones en torno a las experiencias de las trabajadoras durante la etapa de industrialización en Occidente han destruido el mito de que la industrialización mejoró notablemente la posición de éstas; el cambio no fue sinónimo de progreso para las mujeres dentro del mercado laboral.

El estudio del género en relación con el trabajo hoy día está enfocado hacia cómo y por qué los sistemas de género moldean las relaciones de los hombres y las mujeres con la tecnología, y por qué un mercado de trabajo de dos niveles y definido por el género resulta tan reacio al cambio. Las diferencias en las inversiones en educación, o los distintos niveles de participación en los centros de trabajo -consideradas antes como las razones que explicaban las diferencias en cuanto a salarios- ya no son percibidos como razones adecuadas para justificar un segmento sustancial de la brecha persistente que existe entre las ganancias que perciben hombres y mujeres con niveles semejantes de educación o entrenamiento. Algunos de los problemas en torno a la movilidad laboral de las mujeres y a sus ingresos, siempre más bajos que aquellos que perciben hombres con la misma preparación, parecen ahora estar relacionados con los supuestos en torno al género que han sido incorporados a las estructuras de las grandes organizaciones y a las identidades individuales de los profesionales que las integran. Hoy en día, analicemos hospitales o centros de investigación,

corporaciones con fines de lucro o burocracias gubernamentales: encontramos no sólo los tipos sociales burocráticos weberianos estándar sino también modelos de género que refuerzan reglas y conductas normativas. En el centro mismo de los supuestos sobre género, en Estados Unidos, yace la creencia de que ni la sociedad ni el empleador tienen interés alguno en las responsabilidades del trabajador para con la crianza de los hijos (responsabilidades por cierto muy claramente asignadas según el género en la versión parsoniana de la familia moderna).

Abundan los ejemplos acerca de cómo los supuestos sobre género moldean la cultura profesional. En Occidente, la fuerte identificación del ingeniero profesional o del Físico-investigador con la masculinidad ha llamado la atención de varias generaciones de investigadores que trabajan el tema del proceso de la profesionalización. Un resultado importante del estudio de género relativo a las profesiones es el reconocimiento de que la base de género en las identidades laborales es notablemente duradera y no se modifica fácilmente por el incremento de mujeres u hombres en un determinado grupo ocupacional. Por lo tanto el modelo liberal para lograr un cambio a través de permitirle el acceso a un grupo excluido no toma en cuenta la durabilidad de las definiciones basadas en el género con respecto a las ocupaciones. La persistencia de las identidades de género en las sociedades modernas parece deberse tanto a una cuestión de conceptualización como de tendencias económicas (aunque ambas están relacionadas).

En la ciencia moderna la representación de lo científico es masculina mientras que la del mundo natural que tiene que ser investigado y puesto bajo el control de la ciencia es femenina (identificaciones basadas en el género y establecidas por aquellos que encabezaron la revolución científica del siglo XVII). Así, la participación de las mujeres en actividades que forman parte de la ciencia moderna no ha transformado necesariamente las relaciones aceptadas entre lo científico y la naturaleza. La categorización por género también está presente en las representaciones de la tecnología y en los supuestos en tomo a quién puede usar máquinas y herramientas: las ideas occidentales determinaron que los africanos de sexo masculino deberían ser entrenados para usar tractores, a pesar del hecho de que las mujeres africanas eran las principales agricultoras. Aunque las representaciones occidentales de la tecnología pueden dar la impresión de que ésta es neutra en cuanto al género, sus desviaciones se vuelven evidentes cuando se la transfiere a sociedades no occidentales.

Con respecto al simbolismo religioso, el reconocimiento de que las categorías de género varían en respuesta a factores políticos y económicos

ha resultado en una nueva perspectiva con respecto a la transición del mundo de los cultos secretos y la adoración de la fertilidad al cristianismo patriarcal. Freud celebró esta transición y la consideró el origen de la capacidad de la sociedad occidental para el pensamiento racional y el establecimiento de la ley. Las investigaciones realizadas durante los últimos veinticinco años nos han vuelto conscientes de que las primeras comunidades cristianas apoyaron muchas tradiciones que se oponían a lo patriarcal. La descripción freudiana del desarrollo, donde los vínculos psíquicos con la madre deben sustituirse por vínculos con el padre, refleja entonces una historia política más que una evolución natural. De manera similar, esta nueva corriente nos lleva a buscar una explicación para el odio a la mariolatría, que fue un punto apasionado en las ideas de los reformadores protestantes tales como Calvino y John Knox, y a preguntarnos qué tensiones políticas y económicas hicieron necesario el retiro de las imágenes femeninas de las representaciones de lo trascendental en la Europa del siglo XVI.

Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico. Mientras que las asociaciones simbólicas relativas al género han variado mucho, han tendido a contraponer el individualismo a las relaciones mutuas, lo instrumental o artificial a lo naturalmente procreativo, la razón a la intuición, la ciencia a la naturaleza, la creación de nuevos bienes a la prestación de servicios, la explotación a la conservación, lo clásico a lo romántico, las características humanas universales a la especificidad biológica, lo político a lo doméstico, y lo público a lo privado. Lo interesante de estas oposiciones binarias es que no permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni están claramente definidas. En ello reside, claro, su poder y su significado. Al estudiar los sistemas de género aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social.

Lo que convierte al estudio de género en algo desafiante y potencialmente muy fructífero es la visión que ofrece de lo que sucede al interior de los sistemas sociales y culturales. El/la estudioso/a que busca comprender cómo el peso relativo de cada género puede cambiar en relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos, impulsando a su vez el reordenamiento de todas las demás categorías sociales, políticas y culturales, aprende mucho acerca de la ambigüedad de los papeles de género y la complejidad de la sociedad. Quienes estudian el

género pueden revisar nuestros conceptos de humanidad y naturaleza y ampliar nuestra percepción acerca de la condición humana. Desde esta perspectiva, aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres. El estudio del género es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella.

* Este artículo apareció publicado bajo el título "Introducción: The Concept of Gender", en *Daedalus*, otoño de 1987. La traducción es de Claudia Lucotti.

1 Talco» Parsons y Robert F. Bayies, en colaboración con James OIds, Morns Zelditch Jr. y Philip E. Slater, *Family, Socialiwtion, and Interaction Process*. Free Press, Glencoe.IL, 1955.

2 Margaret Mead, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, Morrow, Nueva York, 1935.

3 Jane Addams, *Democracy and Social Ethics*. 1902, reimpresión St. Shores, MN Scholarly Press.

4 Harriet Taylor, "Enfranchisement of Women", reimpreso en Alice Rossi (ed) *Essays on Sex Equality*, University of Chicago Press, Chicago, 1970.

Lectura:

“Construcciones sociales y psicológicas de Mujer, Hombre, Femeineidad, Masculinidad y Género en diversos grupos poblacionales”

María Raguz, Ph. D. Editorial Lluvia Editores, Perú, 1995. Pp. 20-70

Marco teórico*

* Partes de este marco teórico tienen extractos del capítulo de Raguz, 1995a y de otras publicaciones o trabajos.

2.1. Desarrollo de la sexualidad y de la identidad genérica

2.1.1. Teorías tradicionales del desarrollo de la sexualidad

Tradicionalmente se había asumido que la *masculinidad* es el ideal del desarrollo del niño y la *femeineidad*, de la niña. Supuestamente basada en la existencia de diferencias sexuales innatas e inmutables, la crianza y educación formal e informal -la socialización- de las niñas y los niños desde su nacimiento era diferente en base al sexo biológico. Es lo que se llama *socialización diferencial del Género*, del *significado de ser mujer, de ser hombre y de las relaciones entre ambos*. De esta manera, se construían las identidades genéricas tradicionales de masculinidad y femeineidad -hombres masculinos y mujeres femeninas- con roles claramente diferenciados, que se decían complementarios.

Hoy, esta visión tradicional del Género está siendo seriamente cuestionada, en unas sociedades más que en otras, porque se está reconociendo que esta construcción social y psicológica del Género es, precisamente, el *pilar de la construcción de la inequidad, de la desigualdad social entre los géneros, de la discriminación y marginación de la mujer de las esferas de poder social, económico, político, religioso*.

La psicología tradicional ha privilegiado la interpretación del desarrollo del ser humano desde lo personal, algo que se daba "dentro" de la persona, por el desarrollo de sus procesos afectivos, cognitivos y sociales. Por más que se reconocía el papel socializador del entorno, privilegiando el papel de los padres (en especial, al inicio, de la madre), no se llegaba a adoptar lo que luego se ha llamado el enfoque *ecológico* de Bronfenbrenner, que veía la fluidez de interacciones de lo macrosocial (ideología) a lo más microsocial, la familia.

Así, unas teorías, marcadas por el Psicoanálisis, veían el desarrollo psicosexual como el resultado de fuerzas instintivas y yoicas, donde la femineidad y la masculinidad eran algo marcado por los hechos biológicos de la diferencia genital y la Maternidad, que originaban una psicología de la mujer *cualitativamente distinta* a la del hombre.

Otras teorías, las Conductistas, explicaban el proceso del desarrollo humano, y, al interior de éste, el psicosexual, como la adquisición de roles sociales y comportamientos y, consecuentemente, de una identidad global y una *identidad genérica* (antes llamada "sexual", cuando todavía no se creaba el término Género), en fundón de castigos y recompensas y, como agregó el Socio conductismo después, del aprendizaje observacional de modelos con reforzamiento indirecto.

En contraposición a estas teorías, surgió el Cognitivismo, que trató de darle un papel más activo a la persona, señalando que el desarrollo humano no resulta de fuerzas de adentro o de afuera que lo determina, sino que cada persona, desde la niñez, va construyendo activamente su noción y valoración del mundo y de sí misma, lo que incluye la construcción del quién soy, su identidad y autoconcepto, y cuánto valgo, su autoestima.

Un desarrollo posterior de la Psicología fue el Socio cognitivismo, que aceptaba el papel activo de los procesos cognitivos -y afectivos- humanos, pero que reconocía con fuerza el papel del medio social. Así, se veía que, para poder comprender al mundo y simplificarlo la mente humana recurre a la creación de estereotipos sociales, que categorizan a las personas en base a determinados criterios: sexo biológico, edad, raza, *status* socioeconómico, estado civil, ocupación, entre otros. Así, se espera que un niño sea de una forma, se comporte de una forma y sea tratado de manera distinta que si es un anciano o un joven; que si es niña, anciana o joven, se comporte y sea tratada, también, de otra forma en base a su edad y sexo biológico. Los criterios de estratificación social están usualmente entrecruzados para potenciar sus efectos de estratificación, como puede ser el caso de que una mujer joven, pobre, de determinada raza, sea más socialmente discriminada, con menor poder.

Pero así como los estereotipos pueden ayudar a predecir comportamientos, tener expectativas y pautas y organizar nuestra acción, tratando a las personas como equivalentes (por ejemplo, "las mujeres..."), pueden ser fuente de distorsión cognitiva y error, por constituir sobre generalizaciones o generalizaciones inadecuadas. Para que los estereotipos y creencias estereotipadas se mantengan tiene que haber poca experiencia compartida entre las categorías sexuales. La *segregación* de mujeres y hombres desde la niñez permite seguir manteniendo estereotipos falsos sobre "la otra" o "el otro". Y las sociedades tradicionales han mantenido sistemas de creencias de estereotipia genérica gradas a la segregación de los géneros en la escuela, los deportes y el tiempo libre, los intereses supuestamente propios, por naturaleza, de uno u otro género, la división del trabajo (hogar y reproducción/producción remunerada, fuera del hogar).

2.1.2. Estereotipos y Conceptos Genéricos

Los estereotipos genéricos definen roles, papeles distintos que deben desempeñar hombres y mujeres, roles tradicionalmente definidos como rol *masculino, productivo* (remunerado), *instrumental* (mediador entre familia y sociedad) y rol *femenino, reproductivo, expresivo o "nurturante"* (que viene de "nurture" en inglés, con dos acepciones: naturaleza y cuidado de otros). Los roles genéricos están basados en una ideología de la reproducción y producción que define ideales de ser humano y de relaciones sexuales. Ellos llevan a atribuir una identidad masculina -masculinidad- a los hombres y una identidad femenina -femineidad- a las mujeres.

Los estereotipos de los roles genéricos son expectativas generalizadas de comportamiento, es decir, no sólo de conductas, sino de habilidades y capacidades, maneras de pensar y evaluar, procesos internos cognitivos y afectivos. Los roles son los papeles que, como actores de una sociedad sexualizada, nos toca actuar, en base a los estereotipos sociales. Se crean normas, prescripciones sociales y estereotipos sexuales. Las personas interiorizan estos estereotipos de roles masculino y femenino y desarrollan una identidad sexual biológica y genérica, un sentido de quién son y cuánto valen en base a su sexo y en su contexto social. Se trata a las personas del mismo sexo como si fueran equivalentes o iguales entre sí y diferentes del otro sexo; se tienen expectativas de comportamiento para cada sexo.

Atributos, características de personalidad, capacidades y conductas son asignados culturalmente a uno u otro sexo, pero, por personalidad e inteligencia, unas personas son más o menos estereotipadas —esquemáticas genéricamente— que otras.

El rol genérico tradicional femenino se asocia con un rol de "nurtura", de cuidado, maternal (de maternidad y maternalidad), que básicamente se liga al rol reproductivo, un rol nutriente y expresivo. Por femineidad las sociedades tradicionales entienden que la mujer debe ser tierna, amar a los niños, ser sensitiva a necesidades de otros, comprensiva y compasiva, cálida, flexible, sumisa, leal, suave y demás atributos y conductas de "nurtura" o cuidado asociados con una maternalidad extendida más allá de lo familiar, al servido social.

La maternidad y maternalidad están andadas en la creencia en un instinto maternal que debe caracterizar a toda mujer normal y llevar naturalmente a un rol maternal más allá inclusive de la época reproductiva de la mujer (se extiende a la niñez y a la vejez). *"La condición femenina es una desgracia, hija, es como tener piedras atadas a los tobillos, no se puede volar"*, dice Isabel Allende en su libro *Paula* (1994, p.85).

Tradicionalmente la masculinidad se ha asociado con el rol productivo, de proveedor económico, y el rol instrumental, de mediador entre la familia y la sociedad. No existe la creencia paralela a la del instinto maternal, de un instinto paternal; a lo más se admite un "impulso paternal", mucho menos cargado por un significado innato, determinista. La fuerza física del hombre promedio que por siglos le ha garantizado un rol dominante, justificado, además, en la imposibilidad de la mujer de regular su fertilidad, sustenta la diferenciación de los roles.

Siguiendo la terminología de Bakan, algunos autores han preferido hablar de rol en términos de *agencia o instrumentalizad* (asertividad, orientación al logro), para referirse a la masculinidad desligándolo de la asociación con el sexo biológico; y de rol *comunal o "nurturante"*, de cuidado (centrado/a en, u orientado/a hacia los demás), como rol femenino, siempre uno como excluyente del otro. Basow (1992) agrega que la masculinidad se asocia con instrumentalidad, competencia (habilidad) y actividad; la femineidad, *por* su parte, se asocia con "nurtura", calidez, expresividad.

El rol de la mujer, a lo largo de la historia, ha sido siempre definido básicamente por la maternidad, siendo sus roles tradicionales los de madre y esposa. El rol femenino supone atributos relacionados con la maternidad y "maternalidad", como las emociones y la expresividad, la intuición, la moral de cuidado, así como con una postura de delicadeza, debilidad, dependencia, inseguridad, incapacidad aprendida, docilidad, sumisión.

En cambio, los roles del hombre han variado más a través del tiempo y de las culturas, teniendo varios definidores esenciales muy vinculados entre sí:

iniciativa sexual, agresividad, confianza personal, éxito, y no ser femenino (Vásquez y Ochoa, 1992).

La más conocida operacionalización de masculinidad y de femineidad viene de los estudios de los años 60 y 70 del equipo de Broverman, con su lista de estereotipos genéricos. Muchos estudios, incluso transculturales, han visto que los estereotipos de masculinidad se agrupan en torno a un complejo o "cluster" de calidez; y los estereotipos de femineidad, en torno a un complejo de competencia (habilidad). Basow (1992) menciona que, aun cuando se investiguen los estereotipos con técnicas cualitativas, con descripciones abiertas, por ejemplo, se encuentran estos dos "clusters" de calidez y competencia. Y cita los hallazgos de Williams y Best, de 1990, con 25 países que incluyen al Perú, donde se ve que la mujer es vista como sumisa y sentimental y el hombre, como aventurero y de fuerza.

Pero la masculinidad resulta ser un concepto complejo que, a diferencia de la femineidad, significa diversas cosas. Tan diversas, que son dimensiones distintas, independientes: se puede hablar de masculinidad para referirse a distintas dimensiones, como encontramos con un análisis matemático de los estereotipos masculinos (Raguz, 1991c).

Una primera definición de masculinidad -que llamo *masculinidad social*— es la que gira en torno a ser agresivo, dominante, actuar como líder, controlar personas y situaciones.

Otra interpretación de la masculinidad es la que llamo *masculinidad interna*, que se refiere a un buen autoconcepto y alta autoestima, sentirse seguro de sí, confiado en sí mismo (sí misma), ser asertivo (auto afirmativo), capaz de tomar decisiones, con habilidades de liderazgo democrático, ser activo e independiente.

Una tercera acepción es la de masculinidad como muy *ambicioso*, una de las pocas, sino la única, característica masculina que parece ser considerada negativa, ya que las demás coinciden plenamente con el ideal de ser humano, lo que converge con un estudio de hace unos años con psicoterapeutas de Lima (Ramos, 1987).

El rol masculino, entonces, gira en torno al dominio y el control, control de sí mismo (seguridad, autonomía, buena autoestima, asertividad, capacidad de decidir, de defender una posición, capaz de arriesgarse), y/o control de otros (agresividad destructiva, liderazgo, fuerza, competitividad, valentía), (Raguz, 1991c).

Lo importante aquí es resaltar que la(s) identidad(es) femenina(s) y la(s) identidad(es) masculina(s) son identidades de rol genérico y de rol sexual biológico. Son construcciones sociales, aprendidas por el niño y la niña desde muy temprana edad.

Pero estamos en una época de cambio. Con el desarrollo industrial y tecnológico, tanto en términos de una mayor valoración de la inteligencia que de la fuerza bruta, como la posibilidad de la mujer de controlar con mayor seguridad su rol reproductivo mediante los anticonceptivos modernos (de ahí que se hable de una "revolución sexual" por la píldora en la década de los años 60), han llevado a algunos sectores de las sociedades a cuestionarse con mayores argumentos el supuesto estado natural de la sumisión y dependencia de la mujer respecto del hombre. Sin embargo, siendo un mundo en manos de los hombres, éstos, por lo general, se muestran más reacios al cambio y a perder los privilegios de su género.

Como señalábamos, las teorías tradicionales de la Psicología, como la de Cognitiva Desarrollista de Kohlberg y Ullian (1974), o la del Aprendizaje Social de Mischel (1966), se vieron cuestionadas hace casi dos décadas por la teoría de la Androginie (Andros=hombre; gyne=útero, mujer), de Bem (1975), luego asimilada a la llamada Teoría del Esquema Genérico (Bem, 1981), que sostiene que lo masculino y lo femenino son dos dimensiones que coexisten al interior de cada persona, sea ésta hombre o mujer. Unas personas son estereotipadas en base al sexo (más "esquemáticas en base al género"), las personas masculinas y las femeninas. En ellas no es que no exista la otra dimensión; existe, pero es muy baja.

En cambio, hay personas cuya autopercepción y conducta no se rige por su sexo biológico y los estereotipos de rol genérico, sino que tienen un rico potencial de recursos de personalidad tanto masculinos como femeninos. Se trata de las personas *andrógenas*, que corresponden al ideal de la Androginie.

Pero los andrógenos deben distinguirse de las personas *indiferenciadas*, aquéllas en las que tampoco predomina lo masculino sobre lo femenino o viceversa. Las indiferenciadas en vez de tener alta masculinidad y alta

femineidad, no tienen características ni masculinas ni femeninas, no tienen ningún recurso de personalidad en estos términos.

La persona andrógena, entonces, es aquélla que no está encasillada por las "prisiones restringidoras" de los roles de género; al tener una amplia gama de comportamientos y atributos a su disposición, es más adaptativa, puede portarse como resulte más conveniente dadas las circunstancias. Teóricos que hablaban de roles de Agenda y Comunión, en vez de Masculinidad y Femineidad, encontraron también en sus estudios empíricos que tanto hombres como mujeres evidenciaban Agenda y Comunión, en diversos grados y no siempre consistentes con su sexo biológico (Skevington y Baker, 1989).

Con la Teoría de la Androginie se cuestionaba la creencia tradicional de que los sexos difieren naturalmente teniendo, cada uno, una psicología distinta, una identidad sexual masculina o una identidad femenina. Con Sandra Bem se desmitificó el que la masculinidad no existiese también en mujeres y la femineidad no se diera en hombres.

Se vio, también, que identidad de rol no es lo mismo que elección de objeto sexual, y que la masculinidad y femineidad psicológicas son algo diferente que la homosexualidad, no pudiendo decirse que el hombre o la mujer muy femeninos necesariamente prefieren un compañero sexual hombre, por ejemplo.

Entonces, el modelo "*Andrógeno*" de la persona -hombre o mujer sería el de aquélla capaz de ser tierna, comprensiva, compasiva, cálida, sensitiva, y hasta flexible y sumisa si es necesario. También sería capaz de ser dominante, agresiva, asertiva, independiente, controlar sus emociones, liderar, tomar decisiones, teniendo seguridad y confianza en sí, con buen autoconcepto y buena autoestima. Pero sería un modelo ideal que las condiciones estructurales de vida hacen muy difícil de actualizar.

2.1.3. ¿Transculturalidad?

Estudios transculturales muestran, por ejemplo, que en decenas de culturas, urbanas, rurales, más y menos desarrolladas, la femineidad se define por estereotipos muy asociados a la maternidad y maternalidad, asumiéndose un

instinto maternal innato, un determinismo biológico para el rol de la mujer. Pero ¿cuál es la validez de estas generalizaciones?

En nuestra revisión de estudios transculturales encontramos también esta convergencia (Raguz, 1991c), pero creemos que, por ejemplo, el estudio con niños y niñas y jóvenes del Perú por Williams y Best adoleció de un fuerte sesgo muestral, ya que se trató de grupos de nivel socioeconómico y cultural muy alto o alto, cuando el 75 por ciento del país vive en situación de pobreza. De ahí que no consideramos que tenga -ni podría tener- representatividad a nivel nacional, siendo la nuestra una sociedad multicultural y heterogénea desde muchos aspectos sociales, económicos, culturales, raciales, étnicos. Y nos preguntamos cuál será el caso de la caracterización de los otros países cuando se trabajó en ellos también, con poblaciones accesibles de universitarios y escolares.

Lo mismo podemos preguntarnos para la aparente fuerte transculturalidad que se desprende de la lectura de la situación de los roles genéricos en la gran cantidad de países que se revisan en el manual de Loeb (1994). ¿No será más *una* percepción de una élite intelectual que una realidad transnacional? ¿Existe tal homogeneidad al interior de cada país? Como partícipes de ese libro, nos preocupa enormemente la respuesta.

Sabemos bien que suele ser el caso, en gran parte de los estudios psicológicos, que éstos tengan validez interna pero no externa y se hagan generalizaciones inadecuadas. Nuestra revisión de más de mil trabajos de psicología del Género mostró que las teorías, si tienen base empírica, reposan, en gran parte o totalmente, en estudios con muestras universitarias (Raguz, 1991 c).

La literatura de la teoría de los roles y del género trata a los grupos humanos como homogéneos, buscando patrones generales. Basow señala que el patrón es, usualmente, el Blanco norteamericano de clase media, cristiano y heterosexual. Ella advierte que las mujeres norteamericanas de raza Negra tienen una estereotipia genérica diferente, no siendo consideradas pasivas, ni dependientes ni emocionales; los Negros evidencian, también, diferencias respecto del modelo Blanco, siendo considerados más expresivos, menos competitivos y menos independientes.

Y las mujeres Hispánicas, muestra un estudio de Vásquez y Nutall, de 1987, mencionado por Basow, son vistas como más sumisas y dependientes inclusive que las Blancas. Lo mismo las Asiáticas, evidencia un estudio de Chow de 1985, mencionado por la misma fuente, las cuales, además, son atribuidas de una sexualidad exótica. Por otro lado, las mujeres de clase baja norteamericana son estereotipadas como más hostiles, confusas, desconsideradas e irresponsables que las de clase media. Aparecen, así, diferencias raciales, de clase y culturales que no deben desestimarse.

El sistema de Género es, precisamente, *una construcción, social de las culturas*, las culturas y no una sola, que las personas internalizan de diversas maneras a lo largo de su proceso de desarrollo, identificándose con modelos, aprendiendo por premio, castigo, observación e imitación, y construyendo el concepto de sí mismo y de la realidad externa en base a atributos estereotipados, reflexionando sobre la realidad e hipotetizando una realidad diferente. Psicológicamente, la construcción del género supone el desarrollo y maduración y la interacción de procesos cognitivos, morales, afectivos y sociales. Si bien la estructura de estos procesos puede ser similar a través de las culturas, sus contenidos pueden ser variables. Debemos indagar mejor por los significados culturales de las construcciones de Género.

2.1.4. Adquisición de la Identidad Sexual Biológica y Genérica.

El aprendizaje del Género es muy temprano, lo vemos ya en la primera infancia. Los y las infantes van adquiriendo los estereotipos sociales genéricos conforme van construyendo su noción de mundo y de sí mismos. Aquí postulamos que el infante aprende el Género a través de imágenes primero, viendo, por ejemplo, las relaciones de sus padres y entre sus hermanos al interior de su hogar, pero también percibiendo imágenes de las relaciones humanas entre otras personas, inclusive de los padres con las niñeras y empleadas domésticas, o entre personajes de la televisión. El posterior aprendizaje del símbolo y luego la conquista del lenguaje, marcarán un importante hito en el aprendizaje de la identidad genérica, pudiendo ponerle palabras a las imágenes.

Se aprende, así, un lenguaje sexista, que discrimina sexo y trata diferencialmente a las personas en base a ello (cosa que algunas sociedades

están combatiendo). En el niño o la niña vemos que hay un rápido aprendizaje de las etiquetas sexuales: niño/niña, hombre/mujer, tío/tía, bueno/buena... Ya al año y medio a dos años de edad evidencian un rudimentario conocimiento de los roles genéricos; ya diferencian qué es propio de niñas y no de niños, y viceversa, en términos de vestido, peinado, conductas, tratándose de conceptos bastante ligados a lo concreto. Cerca de un cuarenta por ciento de los niños y niñas se auto clasifican correctamente como tales antes de los 2 años; casi un ochenta por ciento lo hace entre los 2 y los 3 años; todos lo han logrado a los 9 años (López, 1992a,b). Los estudios transculturales muestran una impresionante similaridad a través de las culturas; se aprenden primero una serie de estereotipos masculinos en tomo a fuerza, poder, tosquedad; lo femenino es más la negación de lo masculino, y se vincula fuertemente a la maternidad y maternalidad (Raguz, 1991a; 1991 c; 1991d).

Poco a poco, en base a la experiencia concreta, se van desarrollando conceptos de mayor abstracción sobre el hombre y la mujer (sexo biológico), y sobre lo masculino y lo femenino (género), que en un comienzo y, en determinadas poblaciones con pensamiento más concreto, se encuentran indesligablemente asociados. Entonces, la identidad sexual —la noción de sí (autoconcepto) y evaluación (autoestima) del sí mismo como ser sexuado -en una sociedad estratificada en base al sexo, con roles socialmente atribuidos- se basa, primero, en la adquisición de una identidad de género, antes de que el niño o la niña (o independientemente de que) sea consciente de las diferencias sexuales biológicas genitales. Primero se adquiere una identidad sexual genérica, antes de lograrse una identidad sexual biológica.

Es así que entre los dos y tres años, cuando se está consolidando una identidad, se adquiere una identidad sexual genérica básica, pero no necesariamente una identidad sexual biológica. En otras palabras, el niño y la niña pueden saber clasificarse correctamente en la categoría sexual a la que pertenecen -niño o niña- aunque no sean conscientes de las diferencias genitales, pudiendo, por ejemplo, atribuir el rol materno a la mujer sin tener claridad ni de cómo se da el embarazo y/o el parto, o la concepción, con teorías ingenuas al respecto (como la del nacimiento por el ombligo o el ano).

Así, la niña sabe que es niña y no niño, y viceversa, pero es una identidad de género esencialmente, ya que la diferencia entre niña/niño, mujer/hombre está dada por ropa, peinado, vestimenta, manera de comportarse. Por lo tanto, es un aprendizaje menos sólido que el aprendizaje de la identidad sexual biológica, ya que es fácil encontrar, cotidianamente, excepciones a la regla.

Esa identidad de género propia de alrededor de los tres años de edad irá reforzándose con la experiencia y nuevos aprendizajes que van enriqueciendo los conceptos genéricos. Se adquieren más estereotipos de rol genérico, muy ligados a la acción y lo concreto. El hombre se asocia con fuerza, poder, tosquedad; la mujer, con lo maternal, emociones como el amor y la comprensión, pero no la agresión o el odio. El niño y la niña saben que su identidad de género es algo relativamente estable.

Sin embargo, como no hay una clara conciencia de las diferencias genitales y reproductivas, dudan cuando se les pregunta si de bebés fueron niños (o niñas) y si de adultos serán hombres o mujeres; esto es, no tienen "conservación de sexo" -proceso al que Kohlberg y Ullian (1974), en su teoría cognitivista del desarrollo genérico llamaron "conservación de género", por la falta de claridad conceptual de los desarrollos teóricos de la Psicología de ese momento (Raguz, 1993c).

El concepto de sexo, no de género, es lo que se conserva. Y es que la identidad sexual genérica es, esencialmente, una construcción social; mientras que la identidad sexual biológica descansa sobre bases no culturales, sino físicas, permanentes, y, en ese sentido, constituyen la esencia inmutable del concepto. Si varían los genitales, varía la categoría conceptual. Si varía el vestido o el peinado, no necesariamente hay un cambio genérico.

De ahí que sólo el sexo biológico sea susceptible de conservación. Al "conquistar" el concepto de identidad sexual genérica y biológica, los niños y niñas evidencian menor rigidez en su comportamiento y mayor tolerancia a la transgresión de la norma. Se toleran más las conductas inapropiadas, especialmente en las niñas.

Conforme se va estructurando la identidad sexual genérica, la niña o el niño va formando su autoconcepto y desarrollando preferencias hacia lo que es consistente con su esquema cognitivo de niña y niño. Si bien aprende más sobre su sexo, aprende algo sobre el sexo opuesto; cuanto menos contacto tenga con el sexo opuesto por ejemplo, educación segregada- más estereotipadas serán su autopercepción y sus creencias y actitudes hacia los sexos. Su estereotipia es más determinada hasta los tres años de edad y hasta los cinco o seis, y se encuentra marcada por su experiencia interpersonal y diferenciaciones a nivel conducta. Al creer que se es esencialmente diferentes, los sexos se autosegregan.

No será hasta alrededor de los siete años (aunque algunos de 5 ó 6 años ya lo logren, quizás por logros cognitivos, pero también por experiencias de vida menos sexualmente segregadas) que la niña y el niño conserven género, al darse cuenta de la esencia de las diferencias sexuales, los genitales, los caracteres sexuales primarios. El sexo –no el género, como dirá Abrams (1989)- será visto a esta edad como inmutable al estar ligado a atributos físicos específicos. Aunque uno se vista, hable y se porte como del otro sexo, no cambia el ser niño o niña. Es entonces que puede decirse que la identidad sexual está plenamente adquirida: se sabe a qué sexo se pertenece, cuáles son las diferencias accesorias, culturales, y cuáles las biológicas, inmutables (salvo operación quirúrgica).

Esta conciencia de las diferencias esenciales es la identidad sexual biológica, que luego se enriquece con la comprensión que hay diferencias físicas constitucionales (caracteres sexuales secundarios), diferencias hormonales (aunque sea impropio hablar de hormonas exclusivamente masculinas o femeninas, ya que sólo hay diferencia en el balance) y diferencias en el sexo cromosomal o genético, hasta la fecha, inmodificables.

La identidad y, al interior de ella, la identidad sexual, tanto genérica como biológica, es siempre una cognición con connotaciones afectivas, y, como tal, es una construcción psicológica. Por ello, es impropio hablar, como hacen algunos, de identidad genérica como identidad sexual psicológica, en contraposición a lo biológico. Ambas "conaciones" son psicológicas y sociales, aunque una se refiera al criterio biológico y la otra, a aspectos psicosociales de la persona.

Volviendo al desarrollo de la identidad genérica, no es, entonces, como sostienen las teorías tradicionales, que se dé porque el niño se identifique sólo con el padre y la niña sólo con la madre y lo que ellos representan socialmente. Estudios de los años 69 y 81 de Lynn evidencian que niños y niñas se identifican fuerte y principalmente con la madre, aunque también se identifican con otras figuras significativas, no sólo el padre. Entre los 10 y los 18 años, por ejemplo, se observa que la identificación se da más con amigos (pares) que con los padres (Abrams, 1989). Y es que no existen sólo atributos femeninos en la mujer y masculinos en el hombre.

Tampoco es cierto que una vez adquirida la identidad sexual, ésta sea fija, inmutable. Abrams (1989) encuentra un patrón similar de desarrollo de la identidad genérica en niñas y niños hasta los 11 años de edad. Hay momentos en que se es más estereotipado e intolerante de la desviación de la norma cultural. En general, se es más estereotipado al caracterizar a los demás que al autodefinirse.

Hasta los 11 años se tiende a adscribir atributos más positivos al propio sexo que al sexo opuesto. Sin embargo, las amistades mixtas propias de la infancia, se reducen, predominando sobre todo a nivel amistad íntima, las amistades con el mismo sexo. Es también a partir de los 11 años que los adolescentes le atribuyen mayor significado emocional al género y los atributos sociales empiezan a ser considerados más importantes criterios de diferenciación sexual que los atributos físicos (Abrams, 1989). Igualmente, es a los 11 años que, aunque predominan las amistades del mismo sexo, existen también los amigos románticos del sexo opuesto.

De los 11 a los 14 años, los adolescentes varones evidencian una mayor valoración de su propio grupo sexual. Pero alrededor de los 12 años pareciera que los adolescentes tempranos empiezan a dudar sobre la inmutabilidad del género y demuestran preocupación por cómo se desempeñen en sus roles sociales, estando muy preocupados con su apariencia física, su atractivo y sexualidad, y con temas como las carreras y el matrimonio. Cuando el desarrollo abrupto de la adolescencia se produce, la sexualidad empieza a ser un criterio de diferenciación muy importante. La relación con el sexo opuesto pero mayor (de mayor *status* y poder), se vuelve especialmente importante para las adolescentes, que parecen validar

así su femineidad y valor y su madurez. Las relaciones de género se perciben más claramente como un indicador de *status*.

Pero una vez que el o la adolescente entra al mundo laboral o forma una familia, esto supone una adaptación a moldes tradicionales, y el liberalismo, típico de la adolescencia, disminuye. Con las crisis de la vida adulta y vejez, la identidad sexual y la identidad en general sufrirán transformaciones. Pérdidas, divorcios, accidentes, diferentes circunstancias de vida que exijan cambios y readaptaciones, así como la participación en experiencias de capacitación, concientización o hasta una conversación con una persona, pueden llevar a cambios en la estereotipia de género.

Todo este desarrollo se da, como vemos, a lo largo de la vida; construcciones, deconstrucciones, reconstrucciones o construcciones nuevas del Género dependiendo de las experiencias de vida y no de un programa genético inalterable.

2.2. Reconstrucción de la sexualidad y de la identidad desde una Perspectiva de Género

2.2.1. Identidad sexual biológica e identidad genérica

La sexualidad se reconceptúa ahora como algo mucho más amplio que sólo sus aspectos biológicos (Raguz, 1993c). La *sexualidad*, así entendida, *incluye tanto al sexo biológico como a la identidad genérica o género psicológico*. Pero el género psicológico se enmarca en la construcción social del Género, de relaciones sociales de poder, estructurales, de una ideología. Aquí hablaremos de Género *con mayúscula* para referirnos a ese concepto mucho más amplio.

La identidad que cada persona construye de sí misma se encuentra marcada tanto por aspectos de sexo biológico (sexo cromosómico, constitución, hormonas y genitales), que llevan al desarrollo de una identidad sexual biológica (yo como macho o hembra), como por aspectos sociales (creencias, valores y estereotipos de roles e identidades genéricas y de relaciones entre varones y mujeres, una ideología del Género), que son tempranamente internalizados y que llevan, a lo largo de la vida, a la construcción (deconstrucción y reconstrucción) de una identidad sexual genérica (yo como Hombre o Mujer en una sociedad dada), y ambos constituyen la *identidad Sexual, Sexual con mayúscula* (Raguz, 1991b,c, d).

Dijimos antes que el género es una construcción no sólo psicológica sino social. Como dice Basow (1992), el género es construido por la gente, no por la biología, existe a nivel personal y a nivel cultural; *la masculinidad y femineidad con constructos sociales*, moldeados por la historia, la cultura y los procesos psicológicos. Un ejemplo de esto es la variabilidad cultural. Otro, que la Psicología, por décadas, sólo estudiaba la femineidad en mujeres y la masculinidad en hombres, asumiendo que lo contrario era anormalidad psicológica que requería tratamiento, y asociándolo, indebidamente con orientación homoerótica (homosexualidad). Hasta que una psicóloga feminista, Sandra Bem, causó revolución con su *teoría de la Androginie*, luego llamada del *Esquema Genérico*, cuando a fines de los años 70 demostró que la Femineidad también existe y es "normal" en los hombres, lo mismo que la Masculinidad en las mujeres, posibilitando el modelo ideal de socialización de la Androginie.

Contemporánea con la teoría de Bem fue la teoría de Spence y Helmerich (1978), quienes también visualizaron que la masculinidad y la femineidad eran independientes del sexo biológico. Justamente ellos propusieron reemplazar el término identidad sexual por identidad genérica y, después, reemplazar masculinidad y femineidad, por *instrumentalidad y expresividad*, para así liberarlos de la fuerte asociación con sexo.

Con estos nuevos paradigmas teóricos surgía, en realidad, una Psicología del Género. Lo anterior podríamos llamarlo Psicología del Desarrollo Psicosexual, pues no tenía una perspectiva de Género. Pero no siempre las teorías, psicológicas o no, que hablan de Género lo hacen en el sentido propio del término, como cuando vemos investigaciones "sobre los géneros" que lo único que hacen es reemplazar los términos mujer y hombre, por género, sin tener ningún enfoque teórico de relaciones de poder.

2.2.2. Psicología del Género y las llamadas "Diferencias sexuales"

No hay campo de la actividad humana que no se haya visto afectado por el criterio diferenciador del sexo biológico y la construcción social y psicológica correspondiente, el género.

La amplia bibliografía de la Psicología del Género sobre estudios de las llamadas "diferencias sexuales" evidencia que más que el sexo biológico (genes, hormonas, constitución física) el mayor poder explicativo de las diferencias entre mujeres y hombres se encuentra en el Género, en estereotipos y creencias, así como en autopercepciones de la propia masculinidad y femineidad tanto de mujeres como de hombres. En sociedades más estratificadas en base al sexo biológico, casi no hay aspecto

de la identidad humana que no esté marcado por diferencias genéricas, de modo que la identidad genérica es la identidad de la persona.

El avance de las comunicaciones, la democratización de la educación, la globalización de la cultura y la mayor interdisciplinarianidad han ido haciendo que las creencias y valores de las sociedades se vean cuestionados. No sólo las creencias y valores, la ideología, se ven cuestionados, sino que las teorías científicas de la época también son puestas en tela de juicio y se develan sus fundamentos ideológicos. En Psicología, el desarrollo de la Socio genética del Comportamiento Humano, que también estudia, en particular, la socio genética del Género, permite ver que el proceso es complejo, que tenemos que trascender la sobre simplificación del comportamiento humano, reconocer la multicausalidad y variabilidad del comportamiento, y reconocer la compleja y casi inextricable interacción entre genética y ambiente, donde vemos hoy que el ambiente tiene un peso muy grande sobre la genética. Vemos que tenemos mucho más libertad humana de la que creíamos, que la naturaleza, la biología, la genética no son determinantes absolutos y que es mucho más posible el cambio de lo que creíamos si efectuamos cambios sociales estructurales. Y esto es especialmente cierto en el campo de la construcción social y psicológica de los conceptos de Mujer, Hombre, Masculinidad, Femenidad, Relaciones de Género.

Detengámonos un poco en la noción analítica de *Género*. Gradas a los avances de las ciencias sociales y, en gran parte, por las demandas y logros de los movimientos feministas, de mujeres y de derechos humanos, la Psicología y las otras riendas, como las Biomédicas, han visto cuestionadas y han tenido que reexaminar las definiciones tradicionales de sexo, sexualidad, mujeres y hombres, seres humanos, salud. El término Género está siendo incorporado a la literatura científica y al saber popular. Con este término se enfatiza la diferencia entre *Sexo, lo puramente biológico*, y *Género*, dando cabida a *aspectos sociales y psicológicos de la sexualidad humana*. Así, mujeres y hombres son diferentes no sólo por su biología sino por cómo *se construye personal y socialmente*, su noción y valoración del ser mujer o ser hombre. Y estas nociones de quién soy yo y quién es el otro, estas identidades de género y este sistema de creencias, valores e ideología sobre las personas en base a su sexo y su género, constituyen la base de un tratamiento diferencial de las personas y el establecimiento de relaciones de inequidad, de poder y sumisión, de oportunidades sociales diferenciales.

Primero sólo se hablaba de sexo, diferencias sexuales, estereotipia sexual; luego se habló de identidad sexual; después, de *identidad genética*. En Psicología, Janet Spence, en 1985, propuso usar el término de identidad genérica en vez de identidad sexual, para trascender lo puramente biológico y dar cabida al sentido fenomenológico de sentirse mujer o sentirse hombre. Hoy, las ciencias Sociales y Humanas coinciden en que Género es más que el sentirse Hombre o el sentirse Mujer. Es un concepto *relacional*. Hombre y Mujer, Masculinidad y Femenidad, han sido construcciones culturales que sólo tienen sentido en el contexto de relaciones humanas de supuesta complementariedad -extrapolada de la complementariedad biológica sexual y reproductiva- que, en realidad, constituyen relaciones sociales de acceso diferencial a las distintas formas del poder. Por eso, hablar de Género es más que hablar de mujeres y de hombres, es hablar de mujeres en su relación consigo mismas y con los hombres, y viceversa, en un contexto social.

2.2.3. Descripción versus explicación del desarrollo del Género

La teoría psicológica se contentaba con describir cómo se adquieren la identidad de género o esquema genérico, la estereotipia de rol genérico, la masculinidad y femineidad. Ahora, ha pasado de un enfoque tradicional a un enfoque distinto, menos ascético, quizás más político, más contextualizado, más humano.

Más que sólo describir un proceso psicológico la Psicología está ahora en mejores condiciones para *explicarlo*, al contextualizar este desarrollo de la identidad genérica dentro de los procesos sociales a los que responde. Este ha sido uno de los resultados de la ruptura de las especializaciones, de la comunicación entre diversas disciplinas del saber, de que los Siete Sabios Ciegos puedan integrar mejor su noción del elefante y no quedarse sólo con una pata, una cola, un colmillo, una trompa...

El que las adolescentes tengan una maduración sexual más precoz puede ser la explicación de una brecha de dos años de diferencia en el aumento de los contactos heterosexuales. Las adolescentes empiezan a juntarse con adolescentes varones mayores que ellas, mientras que los adolescentes continúan evidenciando antagonismo hacia el otro sexo, cosa que se considera inapropiada para las adolescentes. Mientras que las niñas rinden

mejor que los niños en el entorno escolar, las adolescentes empiezan a rendir peor que los varones, al margen de su potencial y a retirarse de áreas consideradas masculinas. Esto es especialmente cierto en el caso de las adolescentes tradicionalmente estereotipadas, muy femeninas y poco masculinas. Estas son las que en mayor riesgo están, también, de desarrollar cuadros de anorexia, bulimia, y otros trastornos, al no poder medirse contra modelos de femineidad ideales inalcanzables, como muestra el trabajo de Pipher (1994).

En el caso de los varones, estos parecen validarse más a través de otros varones que del sexo opuesto. La comparación intragrupo resulta favorable, a diferencia de las adolescentes; la competitividad es alta. Los adolescentes de 13 años son marcadamente sexistas y discriminatorios del otro sexo.

Abrams (1989) cree que el que los varones suelen ser más independientes económicamente puede hacer que dependan menos de las relaciones interpersonales. Además, el rol masculino tradicional, rol instrumental, de proveedor, supone competitividad, dominio, independencia, y no colaboración o sensibilidad a las necesidades de los otros.

Hacia los 15 años la sociedad, con su doble estándar, permite mayor liberalidad sexual a los varones. Por la mayor maduración sexual y la seguridad de ella derivada, y al percibir su mayor poder, responsabilidad y *status*, en comparación con las adolescentes, los adolescentes de esta edad encuentran gratificante su rol y se muestran más tradicionales que las adolescentes. Una compañera se vuelve también un indicador de *status*, pero no deriva prestigio del valor de ella, sino de haberla conquistado y hasta "usado", cuidando de no comprometerse emocionalmente "demasiado".

Ya en la adolescencia tardía, gracias al pensamiento más desarrollado que permite mayor abstracción, imaginar una realidad distinta, cuestionar y criticar, es factible un cuestionamiento de los roles de género y las relaciones de poder. Pero esto se ve dificultado por el hecho que el y la adolescente pasan por una nueva crisis de identidad y redefinición a la par que su cuerpo termina de madurar sexualmente. Con la maduración psicológica -cognitiva, emocional, moral, social- se va necesitando menos de otros para validarse y se tiende a un pensamiento y un accionar más

autónomo paralelo a un mayor socio centrismo (tomar en cuenta al otro) tanto cognitivo como afectivo.

A esto ha aportado, también, una flexibilización de la noción de Ciencia y la aceptación de que la metodología *cualitativa es* necesaria para la comprensión de procesos, de significados, de creencias y valores, complementando a la metodología cuantitativa en sus intentos de aprehender la realidad y explicarla, lo que en realidad significa interpretarla, darle sentido, teoría empírica o lógicamente comprobable.

2.2.4. Contextualización del desarrollo de la Identidad Genérica dentro de las Relaciones de Género

Deaux y Kite (1987, citados por Basow, 1992) hablan de un "sistema de creencias sobre género", sobre los atributos de mujeres y hombres, al que habría que añadir las interrelaciones sociales. Hay que contextualizar el proceso evolutivo del desarrollo de la identidad genérica, un proceso psicológico, dentro del encuadre de un entorno socializador, de una sociedad o cultura en un tiempo dado.

Posterior a la teoría psicológica de la Androginie o del Esquema Genérico de Sandra Bem, se publicó en 1978 una teoría psicológica que contribuye mucho a entender, más contextualizadamente, el desarrollo del Género. Es la *teoría de la Identidad Social de Tajfel* (Skevington y Baker, 1989), que sostiene que la sociedad está compuesta por grupos sociales que se encuentran en relaciones de poder y *status* unos respecto de otros, y que dado que la identidad social se ve afectada por la membresía a grupos, la formación de la identidad depende de la estructura grupal y de la comparación social, internalizándose las categorías sociales estereotipadas que permiten diferenciar los grupos.

La identidad social vendría a ser la parte de la identidad de la persona que se deriva de su conocimiento de su pertenencia a uno o varios grupos sociales, junto con el valor y significado emocionales asociados a esa membresía. En base a esto, Williams y Gile (en Skevington y Baker, 1989) plantearon, en ese mismo año, que siendo las mujeres subordinadas y menos poderosas, su identidad social deriva de comparaciones con los hombres, siendo percibidas como inferiores y tratando de mejorarlas a

través de estrategias de movilidad social o de cambio social, para tomar control sobre sus vidas.

Estos autores son de los primeros que se acercan a una crítica de la socialización diferencial del género. No hemos encontrado en la literatura psicológica una perspectiva que adopte realmente una *perspectiva de Género* en las teorías de la identidad genérica, con la excepción de Susan Basow (1992). Por lo general, se llega a hablar, tímidamente, del modelo andrógino que propugnaron Bem y Spence y Helmerich en los años 70. Pero no se llega a visualizar el encuadre de la socialización del género en relaciones de poder.

Basow contribuye a la comprensión del proceso al analizar las implicancias de la estereotipia genérica en términos de filtros perceptuales, o de profecía autocumplidora, o de manejo de impresiones, aunque añade que el género debe siempre verse en el contexto social y afirma que los estereotipos genéricos son poderosas fuerzas de control social ante las que conformarse o rebelarse. Encontramos aquí un enfoque de género para analizar las diferencias genéricas en el comportamiento.

Basow habla del *Patriarcado* en que vivimos, y ve sus implicancias para con el comportamiento sexual de los géneros, en, por ejemplo, las leyes sobre anticoncepción, aborto, embarazo y parto, hechas para controlar el cuerpo de la mujer, o la represión del homoerotismo, o la erotización de la sumisión femenina, o el falocentrismo en el placer; pero no aplica este enfoque a las demás diferencias genéricas.

Esta autora es, quizá, una de las pocas psicólogas que se remonta al origen de los estereotipos y roles genéricos en la división sexual del trabajo a lo largo de la historia, desde los cazadores/ recolectores, hasta los horticultores, en quienes se asoció la propiedad privada con el Patriarcalismo y la dominancia del hombre, en donde los hombres eran los guerreros y tenían más *status* y control de la naturaleza.

Aunque en las sociedades industriales y, sobre todo, desde el relativamente reciente descubrimiento de los anticonceptivos eficaces, la división del trabajo sobre la base de fuerza y vulnerabilidad reproductiva ya no era necesaria, se mantuvo el menor *status* económico y la desvalorización de la

mujer. A pesar de que hoy la mujer esté accediendo a mayor poder económico que antes, Basow hace notar que el poder militar y político, del que sigue siendo discriminada, es sumamente importante para el *status* social.

Esta autora examina, con detenimiento, las implicancias de los estereotipos y roles genéricos para el individuo, las relaciones de amistad y amor, las relaciones familiares, el trabajo, y el poder estructural, económico, político, militar y legal y sus abusos. Concluye que los roles y estereotipos genéricos afectan el funcionamiento de las sociedades y que el funcionamiento de las sociedades perpetúa la inequidad genérica.

2.3. ¿Diferencias sexuales o genéricas?

2.3.1. Las diferencias genéricas y la identidad genérica como sustento de relaciones de poder e inequidad

Las diferencias sexuales son una base cuestionable para la socialización diferencial de los géneros. Ya hemos trabajado este punto en otro lugar (Raguz, 1995), cuestionando la credibilidad de estudios sobre diferencias genéricas. Pero la literatura psicológica no siempre está actualizada, o tiene un enfoque cuestionador, o va más allá de describir el proceso, buscando una explicación de en qué contexto se da, para qué sirve.

Encontramos, por ejemplo, que Ochoa y Vásquez (1992) demitifican una serie de supuestas diferencias innatas y que mencionan la existencia de diferencias muy interesantes, cuyo origen social es claro. Hay, por ejemplo, mayor actividad física, mayor curiosidad y conducta exploratoria y de riesgo en los hombres, pero los niños son igualmente temerosos que las niñas en la infancia y niñez temprana y sólo con los años las niñas desarrollan más temor y menos confianza en sí mismas y el mundo y en la niñez tardía y adultez muestran mayor dependencia que los niños, aunque hasta entonces no diferían. Sólo a partir de la escolaridad media se aprecian diferencias en matemáticas y capacidad visual espacial, siendo mejores los hombres. Las niñas, en cambio, tienen mejor desarrollo del lenguaje, siendo más precoces para hablar, desarrollando un mejor vocabulario, mayor comprensión y creatividad verbal. Las mujeres adultas afrontan mejor el estrés de los conflictos familiares e interpersonales.

Los hombres, dicen, tienden a presentar más problemas escolares en tomo a la lectura y escritura y al lenguaje; presentan también más problemas emocionales, se portan más agresivamente desde el juego temprano, y obedecen menos a sus padres desde temprana edad, pero sobre estas diferencias los resultados de diversos estudios son contradictorios o inconcluyentes.

Mientras que Ochoa y Vásquez dan por "seguras" o "probables" algunas diferencias, otros autores están en desacuerdo, por ejemplo, Stevenson Hinde (1985, citado por Ochoa y Vásquez) estudió la conducta de niños y niñas de 42 a 50 meses de edad, sin encontrar las supuestas diferencias en temperamento, actividad, timidez, volubilidad e intensidad. Lo que sí observó fue que padres y madres reaccionaban distinto frente a estas conductas de sus hijos dependiendo de si eran niños o niñas, lo que ya da una idea de cómo el medio va a ir afectando el desarrollo de las estereotipias de acuerdo a las expectativas sociales. Pero si lo que estudiamos es niños escolares o adolescentes, o adultos, no ha de sorprender que hayan diferencias en tales y cuales comportamientos y habilidades.

Hace ya 20 años Maccoby y Jacklin (1974), en base a la revisión de dos mil estudios, concluyeron que existían muy pocas diferencias entre los sexos y que, en ese entonces, sólo aparecían consistentemente diferencias en habilidad lingüística (mayor en niñas) y habilidad matemática y para las relaciones espaciales (mayor en niños).

También la revisión de Huston de 18 estudios sobre diferencias en habilidad verbal la lleva a concluir que tampoco aquí hay diferencias ligadas al sexo desde antes del nacimiento. Donde se encuentran diferencias es, por ejemplo, en la conducta de riesgo, en la percepción de la estereotipia genérica de padres y maestros, en la preferencia por el sexo del terapeuta, en la estereotipia del juego infantil, en la atribución de emociones y bienestar (por ejemplo, los niños aceptan más su ira; las niñas, su temor o miedo), en la conducta interpersonal, los niños mayores son más tradicionales en su estereotipia genérica, aunque de pequeños no difieren de las niñas.

Hay diferencias entre los géneros en cuánto *status se* adscribe a otra persona, en cómo se evalúa al género opuesto. Los géneros difieren en empatía y en los ideales románticos, aunque no en experiencia sexual, pero si usan estrategias sexuales y de poder distintas, y disfrutan de manera distinta el placer, se excitan de manera distinta y tienen fantasías sexuales diferentes. Los padres tratan más verbalmente a sus hijas. El desarrollo de la personalidad (yoico) y el desarrollo intelectual se encuentra relacionado en adolescentes varones pero no en mujeres. Además, sólo en varones la motivación de logro se asocia con aprobación y con influencia de los demás. Las preocupaciones son distintas: a las mujeres les preocupan más los problemas interpersonales y sexuales; a los hombres, problemas laborales.

En las revisiones hechas por Basow (1992) y por Rhode (1990), se ve lo mismo. Basow concluye que hay más similitudes que diferencias genéricas en el funcionamiento físico y en el cognitivo y cree que las diferencias pueden, en buena parte, explicarse por factores ambientales por fomento diferencial de habilidades y expectativas discriminadoras. Aunque hubieran factores biológicos, dice, el que las diferencias aparezcan red en la pubertad da más peso a factores ambientales, aún cuando se dé la interacción herencia y constitución con ambiente.

En cuanto a diferencias de personalidad y comportamiento social, Basow encuentra que muchas diferencias son de cualidad, no de cantidad. Más que explicaciones fisiológicas o de diferencias individuales, el *status*, la estereotipia genérica y el esquema genérico, así como la situacionalidad parecen explicar muchas de las diferentes genéricas en esta área, concluye la autora.

Estas diferencias nos están diciendo mucho de la socialización, de la ideología y valores tras nuestras prácticas de crianza y educación. Una cosa lleva a la otra. Cuando, por ejemplo, el niño o la niña tiene poca expectativa de éxito, tiende a atribuir el éxito o el fracaso al sexo de una persona. Pero como la baja expectativa de éxito es más usual en niñas, en éstas predomina la atribución en base al sexo. No es que esto venga en los genes XX o XY, sino que la incapacidad aprendida, el temor al fracaso y el temor al éxito, la baja expectativa de logro, la poca motivación al logro se dan en personas

femeninas, las que son más comúnmente mujeres que hombres. Esto se ve claramente en el rendimiento matemático.

Cuando los estudios investiguen no las diferencias entre los sexos biológicos, sino entre el sexo psicológico, la masculinidad y femineidad de hombres y mujeres, se entenderán mejor los resultados que ahora parecen inconsistentes. No es el sexo biológico el que determinó las diferencias; es la identidad genérica y el rol genérico.

Esto explica por qué, por ejemplo, hay una variabilidad cultural en las diferencias entre los géneros, así como momentos de la vida donde hay diferencias y otras etapas, donde no las hay, como encuentra Berman (1980). Feldman (1971) analizó las diferencias genéricas de 800 norteamericanos a lo largo de 8 etapas de la vida, viendo que la asertividad y la inhibición social difieren entre los géneros a lo largo de todas las etapas, mientras que la autonomía, la compasión y la ternura varían en una etapa y no en otra. Hay, además, factores situacionales: aunque las mujeres siempre son más tiernas en todas las etapas, esto sólo es cierto si son madres o abuelas. Los hombres son particularmente más autónomos sólo cuando su mujer espera un hijo o en la paternidad inicial. Sabido es, también, que con la maternidad las mujeres se portan más tradicionalmente.

Todo lo cual nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la socialización diferencial de los géneros y, en vez de tapar o hacer la vista gorda sobre las diferencias genéricas, debemos denunciarlas como lo que son: la socialización diferencial en base al sexo es una práctica discriminatoria que lleva a la inequidad en las oportunidades de desarrollo y calidad de vida, y a la perpetuación del *statu quo* de poder y dominación que se ejerce sobre las mujeres.

Podemos aceptar algunas diferencias genéticas, pero aún en este caso no significa que sean inmutables a través de la historia de la humanidad. Cuestionamos el supuesto determinismo de diferencias psicológicas entre los sexos; por más que puedan existir diferencias reales, no significa que sean inmodificables.

En una exhaustiva revisión que hiciéramos sobre el tema (Raguz, 1991c) criticamos también la poca representatividad que tienen muchos de los

estudios sobre diferencias biológicas entre los sexos, como el estudio demostrando un mayor cuerpo calloso con menos de 20 autopsias de cerebros, o el estudio de las diferencias hormonales con sólo 19 hombres jóvenes.

Rosenberg (1974) también tiene una extensa revisión de estudios sobre la base biológica de las diferencias sexuales en animales y humanos, y encuentra fuertes objeciones a la metodología seguida en cuanto a qué tan representativas son las muestras, el pequeño tamaño de sujetos con "anormalidades", por ejemplo, pseudos hermafroditas, en base a las cuales se generaliza y hacen aseveraciones para toda una población. El encuentra falta de rigurosidad científica en estudios psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos, no sólo por la falta de controles y hasta de definiciones operacionales, sino por estar tenidos de prejuicios y preconcepciones que sesgan la interpretación. El sesgo en la investigación es claro cuando el investigador "ve lo que quiere ver" y confirma su teoría con datos que otro investigador, más objetivo, no interpretaría igual.

En dos reuniones internacionales y multidisciplinarias realizadas en 1994, una de Ética e Investigación sobre Salud Sexual y Reproductiva Adolescente llevada a cabo en Buenos Aires, y otra de investigadores de Aborto Inducido en Latinoamérica y el Caribe, realizada en Santa Fe de Bogotá, una de las conclusiones en que se convergió fue que existen importantes problemas éticos al realizar investigaciones poco serias sobre estos temas, arribando a conclusiones que llegan a afectar políticas sociales (Raguz, 1994a,b,c).

Como concluyen una serie de investigadores que han revisado gran parte de lo encontrado en el área, muy pocas diferencias sexuales puede decirse que existan con seguridad. Eagly y Steffen (1986), Shapiro (1990) y Pulkinnen (1981) son algunos de los que han revisado decenas de estudios sobre agresividad, concluyendo que no puede aseverarse que los sexos realmente difieran en conducta agresiva. Huston (1983) tiene una de las revisiones más exhaustivas sobre diferencias sexuales y afirma que o no hay evidencia de diferencias en una serie de comportamientos y habilidades, o los hallazgos son inconsistentes o incongruentes.

Barrie Thome, socióloga del equipo de Stanford (Rhode, 1990), apunta a que los estudios de las diferencias sexuales han partido del supuesto de una dicotomía, de un dualismo excluyente del género y que han enfatizado más las diferencias que las similitudes encontradas. El estudio de las diferencias sexuales, dice, ha pasado de los sociólogos y antropólogos a los psicólogos y, finalmente, a los especialistas en desarrollo humano, lo que ha redundado en un sesgo hacia el individuo más que a las relaciones sociales y a la decontextualización del comportamiento humano desde una concepción cerrada de lo que es ciencia. También ha prevalecido el androcentrismo, al usarlo masculino como norma. La autora nota que el mundo real es menos segregado de lo que los estudios muestran, limitados usualmente a los ambientes educacionales formales.

Igualmente, se han obviado las importantes diferencias intergrupales, la gran variabilidad existente al interior de cada género. El género se ha considerado equivalente a una estática categoría dicotómica y se han dejado de ver las relaciones de género y el contexto. Thorne enfatiza que las categorías de mujer y hombre tienen significados múltiples y cambiantes, como muestran, dice, los estudios etnográficos deconstructivos de los significados de las femineidades y masculinidades. Da el ejemplo de un estudio en Australia, de Connell y colaboradores, que evidencia la existencia de varias subculturas, estilos individuales, e identidades en torno a masculinidad y femineidad, por lo que hablan de ellas en plural. Además, Thorne encuentra que los niños y niñas no son socializados en sus roles genéricos de manera pasiva, sino que ellos y ellas construyen la cultura, se adaptan a ella o se rebelan contra ella.

Otros ejemplos de que el Género varía con el contexto son la existencia de la llamada "crisis de masculinidad", los talleres de masculinidad para redefinir al varón que se encuentra frente a los cambios en la mujer, y los dilemas de la masculinidad como temas de reuniones científicas, como se dio en el Seminario Internacional "Fertilidad masculina en la era de la disminución de la fertilidad" y el Coloquio Latinoamericano "Varones, Sexualidad y Reproducción" de la International Unión For the Sdentific Study of Population (IUSSP), el Colegio de México y la Sociedad Mexicana de Demografía (Zacatecas, México, noviembre 13-18,1995). O como el tema central de reconceptuación de la sexualidad, de la

Conferencia Internacional del IMS de la UERJ, a realizarse en Brasil en abril de 1996.

La ciencia ha sido aliada del tradicionalismo al tener autores como Ullian (1981) que afirmaba que hay diferencias estructurales entre los sexos que hacen que los varones busquen más el poder y sean más agresivos. Por muy bello que suene literariamente, o por muy romántico que pueda parecerle a algunos, no podemos seguir aceptando, en la Psicología científica, definiciones como las de Battke (1987), que habla de la femineidad como la "esencia" de la mujer, estrechamente asociada con la Naturaleza, como sería el caso de los ciclos menstruales correspondiéndose con ciclos lunares. No podemos seguir sosteniendo las ideas del "animus" y el "anima" de la simbología arquetípica y la complementariedad de la dualidad, concepciones que no hacen otra cosa que perpetuar un esquema de dominación. No es la salida, como propone Muler (1987), que frente "al pene como arma de subyugación de la mujer", ésta "reaccione usando sus enormes poderes en secreto".

La salida es un cambio estructural en la sociedad. No podemos, los psicólogos, ante la evidencia objetiva, seguir sirviendo de instrumentos de adaptación a un sistema que se sustenta en bases falsas.

Desde los años 70 hemos hablado de las dicotomías naturaleza/cultura y privado (doméstico) /público como explicaciones de la asimetría en la valoración de hombres y mujeres. Y la naturaleza y el rol privado, doméstico, asignados a la mujer se han desprendido del rol reproductivo que la margina de la producción (al menos, la remunerada). Pero estas dicotomías son el producto de la ideología de la cultura, un legado de la época victoriana, dicen Sylvia Yanagisako y Jane Collier, también del equipo de Stanford. El rol reproductivo asignado tradicionalmente a la mujer no es, en absoluto, independiente del rol productivo asignado al hombre, afirman estas antropólogas Yanagisako y Collie aclaran que diferenciamos sexo y género y tratamos de analizar los sistemas de género social y culturalmente construidos y, sin embargo, seguimos sin cuestionarnos la validez de presupuestos sobre diferencias sexuales biológicas, sin comprender que estas diferencias no se explican por roles biológicos distintos en la procreación, sino que también son socialmente construidas. Es el creer que los roles reproductivos son "naturales", lo que

lleva a asociar gestación, parto y crianza con la mujer, mientras el hombre está libre de estos procesos para poder construir sistemas de prestigio y poder.

Las autoras se cuestionan si es cierto lo generalizadamente asumido: que la diferencia biológica entre los sexos en la reproducción sexual es la base de la organización cultural de las relaciones entre mujeres y hombres. El modelo de la reproducción sexual y las diferencias sexuales tan ampliamente usado es, en realidad, un modo particular de conceptualizar las relaciones entre las personas. Desde este modelo es posible analizar los procesos simbólicos y sociales que construyen culturalmente que el sexo es un sistema diferenciador.

Las diferencias sexuales, de existir, son mayormente genéricas, y deben superarse, porque no llevan a una mejor calidad de vida de los seres humanos. Ni siquiera es rescatable el manido argumento de la complementariedad de los sexos (géneros). Por ser sociedades predominantemente patriarcales y, a veces, machistas, no sólo no se valoran igual los roles y no existe equidad entre los sexos sino que se margina y discrimina a la mujer de la educación, el trabajo y, en una palabra, del poder. No hay complementariedad, más bien, suplementariedad. Aunque la estereotipia genérica constituya, como dice Bem, una prisión restringidora del potencial humano de mujeres y hombres, son éstas las que tienen un costo mayor. Como sostienen Mazzotti, Pujol y Terra (1994), el aprendizaje del género basado en la hipótesis del determinismo biológico de las desigualdades sociales y políticas "invisibiliza" el mantenimiento y la reproducción del sistema de relaciones sociales, políticas y económicas vigente. Las autoras destacan "el carácter político de las identidades de género... y de los roles" asignados.

Como dijimos antes, la Sociogenética del Comportamiento -por ejemplo, los trabajos de Sandra Scarr (1991)- es un área de la Ciencia que hoy demuestra que no hay un simple determinismo genético, innato, del comportamiento humano; que el medio ambiente juega un rol crucial y que rara vez hay una sola causa de algo (Raguz, 1991c). El comportamiento humano está causado por una multiplicidad de factores interactuantes. Las diferencias en el comportamiento de los hombres y mujeres son, mayoritariamente, diferencias debidas a un aprendizaje social de los roles

masculino y femenino y a una internalización de los mismos, con una mayor o menor identificación genérica tradicional. Las similitudes intragenéricas se explican por experiencias de vida compartidas. Dicho de otra manera, las diferencias genéricas pueden explicarse, casi en su totalidad, por un aprendizaje de género, por aprender a ser niños y niñas, hombres y mujeres. Más que diferencias entre los sexos, lo que se encuentra es diferencias a nivel género. Así, las personas se comportan de manera distinta y tienen diferentes habilidades y capacidades en base al grado de masculinidad (¿masculinidades?) y de femineidad (¿femineidades?) que las caractericen.

La identidad, el quién soy, y su esencial componente de la identidad sexual (dada la estratificación sexual de nuestras sociedades) es algo que se adquiere, que se construye a lo largo de la vida, en nuestra interacción con otras personas. Existen en el ambiente agentes socializadores directos (ej., padres, maestro») e indirectos (medios de comunicación. Iglesia, clubes). Cada persona va interactuando activamente con su ambiente, construyendo la realidad externa y la realidad psicológica interna. Pero el ser humano está inmerso en una serie de sistemas, desde la familia hasta la ideología y la cultura.

La construcción personal de la identidad se da en un contexto de creencias, conocimientos, valores, ideología. Hay una interacción entre lo privado, personal y lo público, social.

Las sociedades están organizadas con una estructura jerárquica, de relaciones de poder, poder económico, político, social, religioso, de la información, etc. La mayoría de sociedades son patriarcales y, muchas de las que han experimentado conquista y dominación, como en Latinoamérica, son machistas. Las ideologías patriarcales y el machismo marcan el desarrollo de la identidad de los miembros de la sociedad. Lo característico del machismo es que no hay una responsabilidad por la mujer y la prole, no se les reconoce, no se les protege. Y, sin embargo, sirven para validar la virilidad del hombre y satisfacer sus necesidades en una relación asimétrica, de poder y sumisión, sin respeto ni compromiso por parte del hombre. El uso de la violencia, el abuso, el abandono, la doble moral son propios del machismo.

Habíamos dicho que las sociedades tratan de manera distinta a sus miembros en base a una serie de criterios. Uno de estos criterios es edad; otro, el *status* o poder económico, político, religioso, nivel educativo, u otro. Un tercer criterio es el sexo biológico: genitales y aparato reproductor. Siendo todas las sociedades sexistas en mayor o menor grado, el sexo ha venido a igualarse con *status* y poder. El criterio estratificador del sexo es aún peor en sociedades no sólo patriarcales sino también machistas. Aquí la discriminación es peor; el abuso implica violencia física; la mujer es desvalorizada porque no es vista como complementaria sino sólo como suplementaria, y no encuentra apoyo en la pareja ni siquiera como proveedor económico.

Aquí las relaciones entre los sexos están marcadas por la injusticia e indefensión. Aunque el machismo ha caracterizado a las ciudades, y el patriarcalismo y la complementariedad de roles, a las poblaciones rurales del Ande y la Selva peruanas (Raguz y Pinzas, 1994; Rivera, 1993), los procesos de migración del campo a la ciudad pero también el intercambio entre lo urbano y lo rural, y los medios de comunicación, hacen cada vez más difícil afirmar que el machismo no se da en ambientes rurales. Sólo en las poblaciones aisladas, no "aculturadas" podemos encontrar únicamente patriarcalismo. Pero hay una tendencia a la globalización de la cultura.

El control social de la sexualidad, por ejemplo, de la castidad/virginidad, refleja un doble estándar sexual, habiendo mayor represión de las expresiones de sexualidad biológica de la mujer y mayor represión de la sexualidad genérica del hombre. A esto subyace un temor al embarazo indeseado de la niña o joven —o su "depredación social"—mientras que en el varón se teme más la falta de masculinidad comportamental, siendo menos tolerantes a sus expresiones supuestamente femeninas. El modelo católico marianista exalta el maternal y maternante de la mujer, restringiendo la expresión de la sexualidad, en particular, de la mujer, al matrimonio (Mazzotti y col., 1994).

Entrevistando a más de cien mujeres católicas de sectores populares de Uruguay, Argentina y Paraguay, Mazzotti y colaboradoras encuentran que ellas viven la sexualidad como un pecado, sin gozar de ella y desconociéndola, sometidas al varón, frecuentemente extremadamente machista, y asociándola con dolor y angustia. No visualizan la sexualidad

como un derecho, sino que la viven en función de los demás. Y la maternidad aparece como única fuente de gratificación, autoestima y valoración, en contraste con la dominación y pobreza en que viven. Ni siquiera se plantean ver la maternidad como una opción; la fe refuerza al mandato sociocultural, lo que hace que la anticoncepción sea una práctica, conflictiva, pues quieren limitar el número de hijos básicamente en función de sus limitaciones económicas; pero no es vista como una transgresión, no es considerada pecado por ellas. La sexualidad es vivida conflictiva y disociadamente, por estas mujeres católicas.

Rodó y Rivera (en: Valdés y Busto, 1994) encuentran resultados similares con mujeres chilenas, quienes experimentan su cuerpo de manera disociada e instrumental, "maternizando" la sexualidad, de modo que las autoras afirman que el cuerpo de la mujer es la expresión más clara de su subordinación, develando el enorme peso de los estereotipos sexuales y la discriminación.

Valdés (en: Valdés y Busto, 1994) concluye que la identidad femenina latinoamericana ha recogido de las vertientes indígena y española-cristiana la imagen de Madre como figura central: Madre Naturaleza y Virgen María/Madre Universal. La autora sostiene que hay una tensión constitutiva de la identidad femenina latinoamericana de sectores populares urbanos, al tener el doble estándar de virgen pura, madre sagrada, por un lado, y el ser mujer "impura", profana. Según Valdés, la identidad femenina de la mujer chilena se articula en torno a ser madre, ser esposa y ser dueña de casa, pero el rol de madre sería el que conferiría mayor poder y donde mayor legitimidad social se alcance ("ser plenamente mujer"), por lo que la relación con los hijos representaría la relación afectiva más importante y permanente de la mujer y ésta ordenaría sus afectos a partir de la maternidad, especialmente cuando las condiciones de vida son precarias.

En la relación de pareja es donde la mujer experimentaría la mayor subordinación e inferioridad, muy particularmente en el ámbito de la sexualidad. Para Valdés, el proyecto de vida de la maternidad es percibido, en condiciones de pobreza, como el proyecto más seguro, apoyado en la seguridad de la inmutabilidad y permanencia de la naturaleza, dando sentido a la vida de personas excluidas de la cultura. Pero la autora reconoce que en el encuadre de la dominación de la pareja propias de una

sociedad machista y patriarcal, con limitadores de recursos y de acceso a servicios, difícilmente la mujer puede planificar su familia y tomar control de su sexualidad, lo que Benjamín Viel llama en otro artículo de la publicación, "convertir la maternidad instintiva en maternidad consciente". Estas son algunas de las implicancias de la socialización diferencial de los sexos hacia la estereotipia tradicional del género.

Distorsiones derivadas de creer que los estereotipos sexuales responden a diferencias "innatas" o "naturales", son creer que, por naturaleza (no por socialización), el hombre es hipersexuado y la mujer, infrasexuada; el hombre acosa, conquista, la mujer limita sus avances; el hombre es un experto sexual y la mujer, ignorante; el hombre es activo, incitador, la mujer, recipiente; el hombre es emocionalmente controlado, fuerte, la mujer, nutriente y apoyadora (Vásquez y Ochoa, 1992a).

Un problema de los estereotipos sexuales es que funcionan como una *profecía autocumplidora*; en otras palabras, socializamos a niños y niñas para que se conformen a los estereotipos y, cuando niños y niñas se comportan estereotipadamente, creemos que es "natural", innato, determinado por la biología, los cromosomas, las hormonas, las diferencias físicas, incluyendo diferencias cerebrales.

Así como hay prejuicios raciales, puede hablarse de prejuicios sexuales, que llevan a juzgar de manera sesgada y distorsionada la conducta y el rendimiento de otros. La mujer con éxito en áreas tradicionalmente masculinas se explica por suerte, vara, casualidad; nunca por esfuerzo o habilidad. Si fracasa, se considera lógico y natural.

La creencia en la dualidad genérica, sustentada en supuestas diferencias biológicas, innatas e inmutables, está fuertemente enraizada en una concepción biológica de la sexualidad y nociones de salud y de normalidad que han sido promovidas por las autoridades biomédicas y religiosas y los sectores más conservadores de la sociedad a lo largo de las décadas (Gagnon, 1994).

Se le critica a las teorías psicológicas tradicionales del género de Kohlberg y Ullian (1974) o a las modernas de Mischel (1966) y de Bem (1981,1975), el que se centran en el análisis del género desde la persona individual. Se

propone, en vez, emplear categorías relacionales, como la relación de pareja, para realizar el análisis del género en el contexto de relaciones sociales. Abrams (1994), por ejemplo, prefiere adherirse a la teoría de la Identidad Social, de Tajfel y Turner, de la que hablamos inicialmente, que sí posibilita el tomar en cuenta los procesos sociales y de poder. No olvidemos que el Género es un concepto relacional.

El cuestionamiento de los roles e ideales de mujer y hombre ponen en cuestión la esencia misma de la sociedad: la idea de familia, en función de la cual los roles tradicionales reproductivo y productivo (remunerado)-, más suplementarios que complementarios, por no haber equidad, resultaban funcionales. Hoy nos permitimos hablar de tolerancia a la diversidad, de diversas expresiones de la sexualidad, ya no de anormalidad, de enfermedad, de perversiones o desviaciones, sino de variaciones de la norma estadística. Entendemos que hay derechos sexuales y reproductivos y que hay sexualidad no orientada a la procreación; que hay expresiones sexuales no genitales, expresiones sexuales no sólo heterosexuales, reproductivas, de personas adultas (mental socioemocionalmente maduras, económicamente autónomas). Estamos entendiendo que no hay una moral sexual universal, la relatividad de los valores, el choque de valores, la libertad y responsabilidad personal y social.

Es, pues, el momento de cuestionar la estereotipia tradicional de los roles sexuales, de la masculinidad y femineidad, y las nociones de hombre y mujer respondientes a una ideología de la reproducción y a relaciones sociales de corte patriarcal, con la mujer en su rol reproductor y expresivo (maternal, de cuidado, nurtura, afecto) que debe cuidar el hombre instrumental (figura de autoridad en la familia que la representa ante la sociedad y que media entre familia y sociedad) y económicamente productivo.

2.3.2. *¿Y "la diferencia"?*

Analicemos el abordaje del problema de "la diferencia" desde la contribución, con una perspectiva de Género, hecha por un equipo interdisciplinario auspiciado por el Instituto de Investigación sobre Mujer y Género de la Universidad de Stanford hace unos años (Rhode, 1990).

Estos autores encuentran que el distinguir sexo/género puede tener dificultades, al no permitir ver con claridad las interrelaciones entre biología y fisiología con cultura. Por ejemplo, mencionan que ha sido bueno develarlas deficiencias de las investigaciones sobre diferencias genéricas (que este grupo prefieren llamar sexuales), pero que negar que existen diferencias es peligroso, ya que hay diferencias y de lo que se trata es de ver cómo se construye su significado, cómo se cree que son esenciales, eso no es algo biológico sino cultural. Las diferencias culturales moldean hasta lo más puramente biológico, dicen. Inclusive las diferencias en talla, peso, fuerza, se deben a diferencias culturales en salud, alimentación, división del trabajo. Lo que dirige la acción humana, sus opciones y elecciones, no es la naturaleza, sino los valores.

Otro riesgo que señala dicho equipo de Stanford es tomar al hombre y lo masculino como norma y, al buscar similitudes, no ver que se están validando y universalizando normas del grupo dominante, los hombres, sin atender a intereses, experiencias y perspectivas de las mujeres. Algunas feministas han buscado no la igualdad, sino la equidad, que se valoren igual las diferencias de mujeres y hombres. La valoración de la experiencia de las mujeres es necesaria para el cambio social, dice el equipo de Rhode, pero se corre el riesgo de sobre generalizar en base a grupos no representativos, a homogeneizar diferencias de cultura, clase, etnia, raza, orientación sexual y a obviar factores históricos, sociales, económicos que mediatizan las experiencias de las mujeres.

Por eso, Rhode y colaboradores creen que lo más adecuado no es ni negar ni exaltar las diferencias entre los géneros, sino quitarle el foco al problema de la diferencia y analizar la forma en que ha sido conceptualizada, de manera *dualística*, como mujeres versus hombres, lo femenino versus lo masculino, en dicotomías sobresimplificadas que oscurecen al género como una relación social y la inequidad en la distribución del poder. Más que preocuparnos por la diferencia genérica, dicen, hay que preocuparnos por patrones de desventaja y dominación. Instan a que dejemos de lado las dicotomías masculino/ femenino, intelecto/emoción, público/privado, cultura/ naturaleza.

Desde que la reproducción y la maternidad ya no necesariamente hermanan a las mujeres, estas feministas encuentran necesario restablecer un balance

de poder entre los géneros, ya que ellas creen que las diferencias sexuales fisiológicas siempre van a determinar que la cultura construya diferencialmente los géneros, hasta que la reproducción de la especie no sea un tema. Se preguntan cómo hacer para que la diferencia sexual no lleve a jerarquías, dominancia y desigualdades.

Este grupo multidisciplinario observa que, a pesar de diferentes culturales, hay ciertos universales compartidos por los seres humanos, como son el lenguaje, el bipedalismo, la experiencia social, la división sexual del trabajo, la diada madre-hijo/a, el tabú del incesto, la estratificación social, el patriarcado y el parentesco, entre otros. Ellos creen que debe existir alguna base biológica que explique los universales, y que permita entender mejor el contexto de la interpretación social o cultural del comportamiento humano.

La bióloga Ruth Hubbard añade, en esta línea de análisis, que la naturaleza humana de la mujer o del hombre no describe gente real, sino abstracciones, reificaciones, constructos. Se trata de conceptos normativos que encarnan creencias históricas acerca de qué son y cómo deben comportarse los seres humanos. La naturaleza del ser humano es, en realidad, política.

2.3.3. *¿Una Masculinidad? ¿Una Femeidad?*

Ya veíamos anteriormente que la masculinidad, al menos en la amplia población preuniversitaria con la que trabajáramos, es multidimensional. También podemos preguntarnos si esta multidimensionalidad de la masculinidad sigue siendo válida para poblaciones diversas, sino en forma, en contenido. Y si la unidimensionalidad de la femineidad aplica a diversas poblaciones o no. Siendo construcciones culturales, nuestra predicción es que no.

Dupré, filósofo del equipo de Stanford, sostiene que es falso que hayan características humanas *intrínsecas* diferentes entre los hombres y mujeres que expliquen el comportamiento humano si no se tiene en cuenta el contexto histórico y cultural. Dado que las culturas son variables, las "naturalezas" de mujeres así como de hombres deben ser, también, variables. La discriminación de género, por ejemplo, interactúa con raza, clase, y otros tipos de discriminación social y de distribución inequitativa

del poder. Las categorías mujer y hombre no tienen una fuerza explicativa universal más allá de lo estrictamente fisiológico, por lo que esas categorías pueden ser muy poco homogéneas.

El Género no tiene una esencia, dice, pues toda esencia está constituida por rasgos intrínsecos y, necesariamente biológicos. El Género es social y cultural, y es un útil instrumento de análisis de las relaciones sociales. Según Dupré, lo que debe hacer la lucha feminista es desarrollar conceptos de igualdad, justicia y libertad, y atacar a la diferenciación genérica que va contra esos ideales y denunciar la injusticia y opresión resultante.

Otro miembro del equipo de Stanford, Carol Degler, historiadora, coincide con que no debemos caer en la falacia naturalística, ya que no es la biología la que nos controla, sino que las elecciones que hace el ser humano deben ser determinadas por su sistema de valores, un sistema que cada uno crea, como ser cultural. Una bioética que ha trabajado mucho el tema de derechos sexuales y reproductivos, de ética y salud reproductiva, es la filósofa Ruth Maddin (1993), quien, ante todo, defiende la libertad humana en este campo. Y como dice Hubbard, "podemos volar sin tener alas"; somos más que nuestra biología.

2.4. Construcción del Género y Relaciones de Poder

2.4.1. Diferencias genéricas e inequidad

Un aporte que queremos hacer aquí es, justamente, *contextualizar el género psicológico dentro de la estructura macro de relaciones sociales de poder, de ideología y valores patriarcales* que en mayor o menor grado dominan nuestras sociedades, y que son construcciones cuestionables y susceptibles de cambio y reconstrucción. Podemos reconstruir el desarrollo de la sexualidad y el Género, la socialización diferencial del Género que *responde a, y, a la vez, sustenta, las relaciones de poder e inequidad* existentes entre mujeres y hombres. Socializamos hacia un *status* social distinto, hacia desvalorización de un género respecto del otro, hacia diferentes oportunidades de desarrollo, realización personal y poder social (como enormes brechas educativas o los millones de muertes maternas evitables).

Hubbard ilustra cómo opera lo que ella llama "el modelo dialéctico transformacional de la naturaleza humana", en el cual la persona es afectada por factores biológicos y ambientales, de modo que responde de modo distinto a su posterior influencia y, en última instancia, transforma a su ambiente y otras personas.

El ejemplo que da es el de la socialización diferencial de niñas y niños. La sociedad viste a la mitad de la niñez con falditas cortas y les alerta no mostrar los calzones; a la otra mitad la viste de jeans y overoles y les insta a subir árboles, jugar pelota, y a jugar vigorosamente. A los de jeans, al llegar a la adolescencia, los anima a comer como caballos, mientras a las de falda les controla la figura y el peso. Unos corren en zapatillas; las otras, caminan cuidadosamente sobre tacos altos. Esto no sólo acarrea diferencias sociales, también diferencias biológicas en musculatura, postura, reflejos, coordinación, etc. (ver también Raguz, 1993a, b). ¿Cómo separar naturaleza de ambiente cuando las personas de diversos grupos sociales, de distinto sexo, raza, etnia, clase, no tienen el mismo acceso al desarrollo y al poder?

Allison Jaggar, también filósofa del equipo de Stanford, arguye que no podemos cegarnos ante el papel de la diferencia sexual en las dificultades para el logro de la equidad. Sexo y género afectan la vida cotidiana de cada persona, dice. El trabajo, el juego, la vestimenta y la dieta, el ingreso y las formas de hablar son algunos ejemplos que da para mostrar cómo el comportamiento humano está regido por expectativas sociales, de manera que todos varían en base a su sexo.

Lloyd enfatiza el hecho de que pertenecer a una categoría social en base al sexo no garantiza una identidad social de la mujer y una identidad social del hombre. La cosa es mucho más compleja, habiendo diversos contextos culturales y gran variabilidad. Así como la asignación al grupo social en base al criterio del sexo es algo obligatorio, en las sociedades estratificadas sexualmente, los significados culturales de ese grupo de pertenencia moderará algunas dimensiones esenciales. Pero la simultánea pertenencia a otros grupos, en sociedades complejas, como grupos profesionales o grupos organizados, puede afectar las identidades sociales de las mujeres.

Tampoco se trata, como sostienen algunos, de un tratamiento equitativo en términos de valorar igual a los géneros y "sus" diferencias. Se trata de

valorar a las personas por igual, sin encasillar su desarrollo y realización con estereotipos y roles. La maternidad, por ejemplo, y con ella, el cuidado de los hijos e hijas, siguen viéndose por muchos no como una opción, sino como una realización "natural" e incuestionable de la mujer.

Pero no se trata de que la mujer "pueda" tener estudios superiores y trabajar, y que, para ello, postergue la maternidad. La mujer, como ser humano, tiene derecho a su realización personal, a su desarrollo pleno, a la calidad de vida. La maternidad o el trabajo deben ser opciones que la mujer esté en libertad de elegir, contando con el soporte social para su desarrollo cualquiera sea su elección.

Así como la ciencia tiene la responsabilidad de demitificar la imagen de la mujer que la misma ciencia se ha encargado de construir a lo largo de los Siglos, también hay una responsabilidad de las religiones en esta inequidad genérica, la falta de libertad de las mujeres y las violaciones de sus derechos. Como señala el Reporte de la Consulta Internacional Interreligiones (que organizó The Park Ridge Center for the Study of Health, Faith, and Ethics, en Bélgica, en mayo de 1994), muchos textos religiosos antiguos, y también modernos, reflejan la dominancia cultural del hombre y se emplean como autorización divina para la sumisión y dominio sobre la mujer, así como existen textos religiosos no difundidos que afirman la dignidad, la capacidad moral y la equidad de los géneros.

También debemos demitificar que, por pertenecer a una categoría sexual, las personas son iguales o muy pareadas, como han pretendido probar estudios científicos nomotéticos, buscando patrones y generalidades y borrando las diferencias individuales con enfoques básicamente cuantitativos. Skevington y Baker (1989) cuestionan que exista una sola "mujereidad" (traducción literal de "womanhood"), pues, aunque existan normas y estereotipos sociales, las mujeres tienen una experiencia personal, sus propias creencias y conocimientos, que pueden contradecir a los estereotipos. El trabajo de Baruch (1989) y el de Silva (1990) son un ejemplo de las diversas identidades genéricas al interior de la mujer. Por otro lado, otros estudios demuestran que cuanto más tradicional es una persona, menos consciente es de las relaciones de poder y sumisión y menos insatisfecha está con sus roles, que no suele cuestionar.

Los estudios cuantitativos no han permitido apreciar la complejidad de los procesos de identidad sexual; la metodología cualitativa es la que ha permitido vislumbrar mejor la existencia de complejas definiciones y valoraciones en torno a la sexualidad. Sólo el enfoque multimétodo o la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos permitirá el avance de la teoría psicológica del género, alimentada por los hallazgos y avances teóricos de la interdisciplinariedad.

2.4.2. Implicancias de la identidad genérica

El aprendizaje y desarrollo del Género tiene implicancias y consecuencias muy previsibles. El hecho de que la masculinidad sea el predictor de éxito social, de logros en las más diversas áreas y de bienestar psicológico (Raguz, 1991c; Saint Claire, 1989, en: Skevington y Baker) y que la femineidad haga una contribución más negativa que positiva, hace que las personas femeninas -hombres o mujeres estén en desventaja en el mundo tal como está organizado, en tomo a la valoración de lo masculino. Estas personas, debidamente concientizadas para desarrollar su potencial humano pleno, incluyendo atributos supuestamente masculinos, pueden ser agentes de cambio, más que las personas marcadamente masculinas, para quienes lo femenino es desvalorizado. Pero es factible aspirar a la trascendencia de los roles de género y la eliminación de las relaciones inequitativas entre los sexos. Sólo que no es un cambio personal, sino social, estructural, de relaciones de poder.

Un ejemplo del creer en una "psicología femenina" propia de las mujeres se ve en la creencia de Susan Córdor (en: Skevington y Baker, 1989), de que existe un "eterno femenino", una naturaleza de la mujer, la idea de la mujer-permanencia, centrada en el rol "nurturante", de cuidado de otros. Este estereotipo del "eterno femenino" ha sido seriamente cuestionado (Lemlij y Morales, 1992; Raguz, 1991b; Rhode, 1990). Concordamos, más bien, con lo que Bem decía desde los años 70, que la masculinidad y la femineidad no son polos opuestos de una misma dimensión (esto es, que a más masculinidad, menos femineidad, por ejemplo) ni que son mutuamente excluyentes, propios sólo de un género humano.

Masculinidad y femineidad *coexisten* al interior tanto de la mujer como del hombre, en grados variables según las personas. Lo ideal en Ciencia es que

la teoría sea verificada, revisada y ampliada. En análisis estadísticos y matemáticos -con el Modelo de Rasch- hemos encontrado resultados convergentes con Bem (Raguz, 1995; 1991c), como que femineidad y masculinidad son dimensiones independientes y que la femineidad es unidimensional, girando en torno a los estereotipos de maternidad y maternalidad y sus implicancias (como moral de cuidado pero también, vulnerabilidad, debilidad). Pero hemos podido hacer un análisis más fino y avanzar la teoría, al comprobar que la masculinidad no es unidimensional, sino que tiene varias dimensiones, de las cuales hemos podido identificar por lo menos dos, Masculinidad Interna (caracterizada por los atributos de seguridad en sí mismo, fuerza, control de emociones, buen autoconcepto y autoestima, asertividad, actividad, entre otros), y Masculinidad Social (definida operacionalmente por los estereotipos de dominio de otros, liderazgo autoritario, agresividad, entre otros).

Cuando se hace esta diferenciación pueden entenderse algunas de las limitaciones de la teoría de Bem para hacer predicciones, ya que, evidentemente, una persona —digamos un hombre- con alta masculinidad interna y alta masculinidad social, a la par que alta femineidad, ha de comportarse muy distinto a un hombre con alta masculinidad social (agresividad, dominio) y pobre masculinidad interna (bajo autoconcepto, descontrol emocional) y baja femineidad (poca empatía, insensibilidad, despreocupación por el otro), (Raguz, 1993b).

Sin embargo, el uso de estas categorías de femineidad y masculinidad tiene sus riesgos y limitaciones. Un primer riesgo es creer que porque se encuentra algo, es estable y, si es estable, se infiere causalidad, cuando su poder predictivo es, en todo caso, probabilidades y no determinismo, dicen Deaux y Major, psicólogas del equipo de Stanford antes mencionado. Para dar cabida a la variabilidad y las diferencias, estas autoras crean el modelo social psicológico del género, que parte de la situacionalidad y de la interacción entre los géneros, lo que permite reconocer la fluidez, flexibilidad y variabilidad del comportamiento genérico.

Las dicotomías mujer/hombre, femineidad/masculinidad tienen que ser revisadas. El género es una categoría relacional y política. No existe la conceptualización de lo femenino sin lo masculino, ya que se trata de justificar

relaciones sociales de poder, roles más suplementarios que complementarios.

2.5. Implicancias de la socialización diferencial del género y estrategias de cambio

Las sociedades han venido, hasta la última década, por lo menos, postulando un modelo de separación de los sexos y de estereotipia genérica. Una forma de preservar los estereotipos sociales es mantener separados a los géneros y con pocas posibilidades de conocer al otro para que no sea posible cuestionarse las creencias y prejuicios existentes (Hamilton, 1979; Raguz, 1994a, 1991c; Sara Lafosse y col., 1994), la coeducación favorece un menor tradicionalismo respecto de la sexualidad.

En las estrategias de supervivencia y mejora de las condiciones de vida que las mujeres urbano-marginales están desarrollando en el Perú, por ejemplo, se ha creado también la posibilidad de desarrollar no sólo una identidad y solidaridad intra-genérica, entre mujeres, sino de ir cuestionando las relaciones de poder entre los sexos. Pero aún en estas mujeres que evidencian a la fuerza, quizá, de las circunstancias, comportamientos andrógenos, encontramos que el autoconcepto y la autoestima, la identidad sigue centrándose en la maternidad y maternalidad (Fuller, 1992; Blondet, 1991; Ráez, Niño de Guzmán, Martínez y Rossell, 1991; Tamayo y García Ríos, 1990; Lora, y Andersen, 1989). Muchas mujeres expresan que lo que hacen lo hacen por sus hijos... rara vez dan peso a su propio bienestar y desarrollo como personas. Se siguen definiendo como madres, esposas, hermanas. Y muchas de las que salen del hogar lo hacen por un servicio a la comunidad donde extienden su rol tradicional cocinar, atender, cuidar niños-a la comunidad.

Hay que diferenciar, pues, el caso de dirigentas políticas, muchas de las cuales empezaron su labor comunitaria antes de ser madres, que sí desempeñan actividades no consistentes con el rol femenino tradicional. También hay que diferenciar qué tanto pesan, en estas mujeres y familias, sus raíces migrantes y si aún habiendo migrado del Ande, como suele ser el caso, tienen experiencia de vida urbana antes de venir a la Costa. No puede pensarse, pues, que la experiencia es igual para todas; la historia personal y comunal de cada grupo humano puede ser muy diferente.

Aunque determinados sectores urbano-populares se cuestionan la estereotipia de los roles, por lo general después de derivar satisfacción con las conductas no tradicionales, la gran mayoría siguen siendo tradicionales. Esto es claro en relación al control de la propia sexualidad y de la reproducción y conducta de cuidado de la prole (Raguz, 1994a, b; 1993a, b, c; 1992a; Raguz y Bendezú, 1993). Sigue prevaleciendo la autoridad del hombre, sigue imponiéndose, muchas veces con violencia, y es la mujer la que asume varios roles, a veces con ayuda eventual de la pareja. Se advierten patrones de cambio, pero no puede aún decirse que se trate de algo generalizado ni permanente. Y esto es porque nuestra sociedad no sólo es patriarcalista, sino que en gran parte, es machista.

Puede ser que los hijos e hijas estén socializándose de manera distinta; que en algunas familias se esté dando una transición del patriarcalismo al liberalismo; puede ser que ocurra un cambio generacional. Como se aprecia en la investigación de Ana Ponce (en prensa), donde los universitarios de Lima muestran conocimientos, actitudes y comportamientos sexuales muy diferentes de los de sus abuelos y algo diferente de los de sus padres. Pero los estudios realizados con muestras a nivel nacional y regional de madres de diversos niveles socioeconómicos, con adolescentes de diversos niveles educativos y sociales, con mujeres profesionales, con maestros, todos apuntan a que todavía prevalece un tradicionalismo en los roles de género, al menos en lo concerniente al rol maternal, lo más resistente al cambio.

Quizá con los hechos termine por quebrarse el estereotipo de la mujer inferior, frágil y débil, que requiere protección del hombre. Esa protección tiene un costo: el desarrollo pleno del potencial humano de ambos sexos, la sumisión al poder y la autoridad de un género sobre otro, o, en el peor de los casos, el abuso y utilización de quien se encuentra menos provisto o desprovisto del control de la sociedad y de la propia vida. El trabajo remunerado de la mujer, en particular, el derivado de acceso a educación y tecnología, es una de las principales herramientas de cambio en el autoconcepto, la autoestima, la asertividad y la autonomía de la mujer (Raguz, 1991 e; 1990; 1988).

Finalmente, hay que tener en cuenta que el cambio en la identidad femenina tradicional no es posible cuando el entorno no es facilitador: si la pareja no

cambia también sus actitudes sexuales; si no se ofrecen oportunidades de capacitación para un trabajo remunerado que posibilite la independencia no sólo económica, sino emocional, difícilmente las mujeres podrán salir del entrampamiento del género y las relaciones de poder. En otras palabras, a un nivel hay que trabajar también con los hombres y su identidad, y hacerlos cuestionarse las bases de las relaciones de poder entre los sexos (Raguz, 1989). A otro nivel, hay que trabajar con los hombres que detentan posiciones de poder, y, paralelamente, abrir camino a las mujeres y a las futuras mujeres para llegar a posiciones de poder que permitan un cambio estructural, un cambio a nivel privado y público, a nivel personal y social, ya en el área de la Planificación Familiar se está intentando incorporar al hombre.

No es de sorprender que hombres y mujeres difieran en sociedades patriarcales, machistas, sexistas, que hayan más hombres estereotipadamente masculinos y más mujeres estereotipadamente femeninas que al revés. Los roles de género, la identidad genérica, son aprendidos a través de la socialización y la experiencia de vida. Cambiemos esa socialización y esas experiencias de vida para que no sean sexistas. Cuestionemos nuestras creencias y valores.

Es alentador que los estudios científicos muestren que la femineidad y la masculinidad no son innatas, biológicamente determinadas. Hay, quizá, diferencias entre los sexos que puedan, hasta cierto punto, explicarse por diferencias constitucionales (fuerza física, diferencias en la forma del cerebro) y hormonales. Pero décadas de estudios cada vez muestran que las diferencias son menos en cantidad y menos en importancia de lo que creíamos. Cada vez se ve la gran importancia, más bien, de la socialización y la experiencia.

Cada vez más se comprueba que, de haber una diferencia real, ésta se haya inflada increíblemente por los estereotipos de rol genérico. Y aun cuando se descubren diferencias, la gran mayoría son diferencias que pueden dejar de existir si cambian las relaciones de poder, la discriminación en base al criterio estratificador del sexo. Si seguimos socializando diferencialmente a los sexos, seguiremos teniendo mujeres femeninas y hombres masculinos. Y el problema está en que las personas femeninas —sean hombres o mujeres— no tienen el menor chance de salir de una situación de opresión;

a veces ni siquiera tienen conciencia de su situación. Y es que las personas femeninas evidencian pobres aspiraciones y metas, aspiran a menores logros educativos, laborales y económicos, se contentan con menos, son muy influenciables, poco competitivas, sienten una desesperanza aprendida, una incapacidad de controlar su medio y su propia vida y de cambiar las cosas, explican lo que les suceda en base a la casualidad, la suerte, la ayuda de alguien o la culpa de otra persona, nada al propio esfuerzo o habilidad. Tienen temor al fracaso, pero también al éxito, sienten conflicto de logro, rinden menos de lo que pueden.

Por ejemplo, se ha comprobado que a partir de cierta edad (no desde pequeños) los niños tienen más habilidad matemática. ¿Es esto por diferencias en el cerebro, innatas y o genéticas? Pareciera que no, ya que no es que el hombre rinda mejor que la mujer, sino que las personas femeninas —hombres o mujeres— rinden peor que las masculinas, tienen más rechazo y ansiedad frente a las matemáticas, rinden por debajo, inclusive, de lo que realmente podrían (Raguz, 1993a). Más aún, los padres tienen expectativas altas para sus hijos hombres respecto de las matemáticas, los premian si van bien, los castigan o ponen en clases particulares si van mal. Pero si es una hija mujer, no les suele importar, total, no es algo necesario para el futuro, para que algún día se case y un hombre la mantenga, o, si se espera que trabaje, ésa no es un área donde las mujeres rinden bien, es comprensible...

Y las matemáticas se asocian con una buena parte de las actividades que más poder económico pueden brindar.

Es en base a nuestro interés por el Género y, en los últimos años, por la Salud Sexual y Reproductiva, que hemos venido reflexionando sobre las relaciones entre ambos y ello nos ha permitido entender, por ejemplo, comportamientos de riesgo reproductivo como el sexo no protegido de las adolescentes (Raguz, 1995e; 1995d; 1995c; 1994b; 1994a; 1993a; 1992a; 1991c; Raguz y Bendezú, 1993). Las implicancias de la socialización diferencial del Género son enormes; llevan a la discriminación social y económica de la mujer, a la inequidad en las oportunidades de acceso al poder real. Ni siquiera es posible para la mayoría de mujeres el control de su vida sexual y reproductiva.

No podemos seguir fomentando en la niña -futura mujer- una coacción de su libertad, independencia, asertividad y actividad basada en una inferioridad inexistente; no podemos inhabilitarla para la toma de decisiones, el pensamiento analítico, el relativo control de sus emociones y de su expresión, las conductas de liderazgo y competitividad, inclusive de dominancia y agresividad.

Es justamente en los años donde el ser en desarrollo empieza a explorar y descubrir el mundo y el sí mismo, lo que se puede y no se es capaz de hacer, formándose la noción de sí y de la propia valía, que se marca la socialización diferencial de los sexos y a la niña se le restringe más la libertad, se la controla más, se le induce a sentirse insegura y frágil, dependiente de la protección del otro sexo (a veces un hermano hasta menor que ella).

En cuanto al hombre masculino, se encontrará limitado para expresar o aceptar sus sentimientos de debilidad e inseguridad, se le dificultará ser empático y disfrutar de su rol de compañero e inclusive, gozar de su paternidad plenamente; se sentirá presionado a competir, a proveer, a producir, a ser fuerte. Y cuando se encuentre en situaciones jerárquicas, donde otro hombre superior a él lo abuse, es muy probable que descargue su agresión en otros hombres subordinados y en la familia. Pero aunque tenga un rol con mucha demanda y tensión que no puede expresar sanamente, sigue siendo un rol de poder, con más satisfacciones que el femenino. Varias experiencias de talleres "de masculinidad", con varones, se han realizado con éxito en países como México (De Kaiser, 1993).

No es que propugnemos desarrollar mujeres masculinas. La masculinidad tiene que dejar de ser el modelo de ser humano ideal. Por lo mismo, estamos en desacuerdo con seguir enfatizando "la diferencia" y ensalzando supuestas cualidades típica e innatamente femeninas, como la moral de cuidado de Gilligan (1985, 1982) o algunas líneas de pensamiento feministas. Si creemos que deben desarrollarse en toda persona, recursos para su desarrollo y logro. Lo ideal el desarrollar tanto lo "masculino" como lo "femenino" que potencialice a la persona en bien de ella misma y su sociedad. Es cierto que las personas con alta masculinidad—tanto las masculinas como las andrógenas— tienen mayores posibilidades de éxito y logro en un mundo masculino. Pero debemos reevaluar cómo medimos

éxito y logro, y olvidarnos, también, de los términos masculino y femenino para referirse a algo más que no sea el sexo biológico de alguien.

Es mi propuesta que una vez que las mujeres estén en condiciones de revalorizar su género empecemos a tratar de trascenderlo, como postulaba Bem hace dos décadas, a superarlo, a que no llegue ni siquiera a hablarse de masculinidad o femineidad psicológicas o género psicológico y que éste no signe las relaciones sociales de inequidad. Así como hubo que distinguir entre Sexo y Género y entre Sexo y Sexualidad, para tener en cuenta aspectos que van más allá de lo biológico, que incorporen lo psicológico y lo cultural y permitió incorporar al análisis las relaciones de poder y el aspecto relacional de la sexualidad, y así como se creó el ideal de la Androginie, estos conceptos, en Psicología, han servido su cometido y requieren ser trascendidos, lo que no es lo mismo que negados. La comprensión de que la identidad de género tiene aspectos tanto masculinos como femeninos, concebidos así desde la tradicional estereotipia social de atributos de personalidad y conducta, y que estos aspectos se encuentran en interacción dentro de cada persona explican, por ejemplo, diferencias en autoconcepto, autoestima, asertividad, dominancia, independencia, expresividad, moral de cuidado, logro matemático, temor al éxito, temor al fracaso, seguridad en sí mismo, y decenas de atributos de personalidad y conducta, permite entender mejor por qué, con la socialización tradicional de los sexos hacia uno u otro género, se dan diferencias tan marcadas.

Pero no debemos olvidar la importancia del contexto y que esta identidad es susceptible de cambios, no siendo componentes estructurales de la persona, inmodificables. Un derivado interesante es la discusión relativa al uso del término "Género" en vez de Sexo, y sus implicancias para la trascendencia de los estereotipos del rol sexual y del género mismo.

Lo que hay son relaciones entre los sexos, pero se trata no sólo de seres biológicamente sexuados, sino con una identidad sexual masculina y femenina más o menos tradicional. Así como en un momento me útil para demitificar el determinismo del sexo biológico y resaltar la construcción social y psicológica de la identidad sexual, hoy el término género requiere de una reconceptualización y, a futuro, de una trascendencia. Lo que la Psicología plantea hoy, es la trascendencia de los roles y estereotipos sexuales y la trascendencia del Género, como ideales de la socialización,

potencializando todos los recursos del ser humano que la sociedad considere valiosos sin asociarlos con uno u otro sexo biológico.

Se ve la necesidad de una redefinición del ideal de persona humana y de un cuestionamiento estructural de las relaciones interpersonales y roles sociales. Así, la salud sexual supone un cambio real en la socialización de las personas, sin discriminarlas en base al sexo e inventar definiciones de roles y de género que sustenten relaciones de inequidad.

Esta trascendencia del Género sólo será posible cuando entendamos de una manera distinta la sexualidad. Ya hemos avanzado mucho, al reconocer que hay una sexualidad reproductiva y una sexualidad no reproductiva (mal llamada "placentera"), y derechos sexuales y reproductivos -inclusive de las y los adolescentes- y que la salud sexual y reproductiva, más allá de ausencia de enfermedad, suponen calidad de vida, como explícito la OMS y recogió el documento de El Cairo, el cual plantea, también, la búsqueda de relaciones de equidad entre mujeres y hombres. Es, en este sentido, que estamos recién empezando, tarea ardua, como demuestran la brecha educativa entre los sexos existente a nivel países y mundial (Population Action International, 1993), las cifras de violencia contra la mujer, de aborto inducido, de riesgo de infección de SIDA (PANO/ABIA/SOS CORPO, 1993), de embarazo adolescente y problemas de incorporación del varón a la sexualidad responsable (Rodríguez, 1993), de morbilidad materna y de la mujer, las estadísticas laborales e indicadores de calidad de vida, en especial, en países en desarrollo, como el nuestro, y la situación de la mujer peruana de los últimos quince años (Blondet y Montero, 1994).

En un artículo sobre Salud y Derechos Reproductivos, Jacqueline Gysiing (en Valdés y Busto, 1994) se pregunta cómo son modeladas las relaciones entre sexualidad y salud reproductiva por las diferencias de género en el acceso al poder y los recursos y hace referencia al enfoque de Ruth Dixon Mueller, presentado en una ponencia hecha en UCLA en junio de 1992, "*¿Sexualidad, género y salud reproductiva: ¿Qué necesitamos saber?*", donde Dixon Mueller señala que las niñas y mujeres suelen tener poco control de lo que les ocurre sexualmente y que su habilidad para la autodeterminación sexual depende de su acceso a recursos materiales y sociales que la sociedad valore y a opciones de vida.

Y ello es porque, como dice esta autora, la sexualidad es un "concepto biológico atravesado por la cultura... es un producto social... una representación e interpretación de funciones naturales en relaciones sociales Jerarquizadas".

Como señala Estelle Freedman, historiadora del equipo de Stanford que hemos venido mencionando, trascender el género ahora puede ser no sólo difícil sino frívolo en este momento, cuando el acceso a los recursos para la mujer es aún limitado, cuando esta subrepresentada en las esferas de poder, cuando es vulnerable al abuso físico y psicológico. No hay aún equidad, falta mucho por hacer.

Sólo la más adecuada comprensión de lo que el Género significa para diversas poblaciones y la educación y políticas sociales en general, hacia el empoderamiento de la mujer y la gradual trascendencia del Género en el encuadre de cambios estructurales de la sociedad, permitirán combatir los dos tercios de analfabetismo de las mujeres en el mundo (640 de los 960 millones de analfabetos son mujeres), el 70 por ciento de niñas marginadas de la educación, el que de la mayoría de las personas en riesgo de infección de SIDA sean las mujeres de países en desarrollo, los millones de muertes maternas evitables al mejorar la educación y salud de la mujer (como el aborto inseguro como principal causa de las muertes de mujeres en edad reproductiva en el país), las estadísticas de discriminación, abuso y violencia doméstica y social.

Lectura:

Masculinidad y Femenidad

Ma. Asunción Lara C. En: El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. UNAM, México, 2000.

El género como categoría social y su proceso de institucionalización

EL GÉNERO humano, como categoría global, está integrado por individuos iguales en su condición humana y diferentes en su condición biológica. La familia, la religión y la educación han sido las instituciones sociales que han legitimado la asignación de las funciones de hombres y de mujeres en la sociedad.

A lo largo de la historia se ha intentado demostrar que estas diferencias biológicas incluyen una menor capacidad craneana en la mujer y que ésta a su vez se traduce en un menor coeficiente intelectual.

A pesar de que tales afirmaciones no han sido demostradas científicamente, la supremacía de la fuerza física sobre la de la razón ha llevado a una jerarquización de los géneros.

Por lo anterior, la condición de "género" se ha convertido en una variable social que cambia según los valores culturales que imponga el o los grupos en el poder siendo, portante, susceptible de modificarse.

Mientras que las diferencias biológicas son obra de la naturaleza y constituyen un hecho indudable, las diferencias sociales, en cambio, constituyen un hecho dudable, atribuido y, por tanto, mutable.

El hecho de que biológicamente la mujer posea funciones ligadas a la procreación (menstruación, embarazo y lactancia), ha contribuido a que se le sitúe en el campo de "la naturaleza" y de la vida privada y se le margine del "público o político", detentado por los hombres, o como mujer, que le permite manifestar las cualidades humanas etiquetadas por la sociedad como masculinas y femeninas.

La identidad sexual también puede ser entendida como la convicción personal que tiene el individuo sobre su pertenencia al sexo masculino o femenino.

Aspectos biológicos y ambientales intervienen en la adopción de los papeles de género y en el proceso de formación de la identidad, en donde el aprendizaje social juega un papel muy importante. En este trabajo, sin embargo, no se revisarán dichos aspectos.

Estereotipos de género

LA PREVALENCIA de estereotipos de género se ha estudiado a partir del grado en que hombres y mujeres son percibidos como diferentes. El trabajo más citado en esta área es el de Broverman y cols. (1972), quienes pidieron a grupos de estudiantes que seleccionaran ciertos rasgos según fueran más característicos de los hombres o de las mujeres. Los investigadores encontraron dos grupos básicos de rasgos, afectividad-expresividad y pragmatismo-competencia, asociados respectivamente con la mujer y el hombre.

Los trabajos subsecuentes en esta línea muestran una prevalencia importante de los estereotipos de género, entendidos como juicios *relativos* sobre el hombre y la mujer. Así, aunque los hombres son evaluados como *más* pragmáticos que la mujeres, esto no significa que sean pragmáticos *en lugar* de expresivos y viceversa. Trabajos como los de Williams y cols. (1977, 1979, 1982) han mostrado que los estereotipos de género se presentan en muy diversas naciones como son Paquistán, Inglaterra, Irlanda, Francia, Alemania y Noruega, y no sólo en la sociedad norteamericana, en donde se han llevado a cabo la mayoría de los estudios. Los trabajos realizados en México muestran resultados muy similares aun entre diversos subgrupos del país, como pueden ser entre poblaciones urbanas y rurales (Lara, 1990; Lara y Figueroa, 1990).

Hay un consenso entre investigadores respecto a que los estereotipos son el resultado de imperfecciones, errores o limitaciones en la manera en que las personas procesan grandes cantidades de información (Edwards, 1992). Esto se da cuando se le pide a una persona que haga una evaluación sólo con base en la dicotomía hombre-mujer. Una manera alternativa de aproximarse al estudio de los estereotipos más allá de estas categorías genéricas es a través de evaluar las diferencias que existen en el interior de los géneros. Estas diferencias están dadas generalmente por los diversos roles que las personas juegan en nuestra sociedad (Deux y Major, 1987).

Siguiendo esta propuesta, el estudio de Edwards (1992) encontró que, tomando como base las conductas y los rasgos desplegados por los varones, éstos podían dividirse en seis categorías: hombre de negocios, perdedor, asalariado, atleta, hombre de familia y mujeriego.

En el caso de las mujeres Clifton, McGrath y Wick (1976) encontraron cinco categorías: ama de casa, mujer símbolo sexual, mujer que participa en actividades de beneficencia o civiles, profesionista y atleta. Estudios como éstos nos llevan a proponer que es posible que los miembros de un género difieran más entre sí que con el otro género.

En la medida en la que la investigación evite estas clasificaciones dicotómicas para dar paso al estudio de subtipos, se contribuirá a la modificación de los estereotipos.

Diferencias entre los sexos

LAS DOCTORAS Maccoby y Jacklin (1974) realizaron una revisión exhaustiva de la literatura sobre las diferencias entre los sexos en cuanto a funciones cognoscitivas, temperamento y conducta social. Los datos

mostraron menor prevalencia en las diferencias entre los sexos de la que se suponía, y sólo en cuatro áreas éstas fueron importantes: los hombres mostraron superioridad en matemáticas y en tareas viso espaciales y las mujeres en habilidad verbal. En cuanto a la conducta social, los hombres mostraron ser más agresivos que las mujeres. En trabajos ulteriores se han vuelto a confirmar estas diferencias, excepto en habilidad verbal, la cual no se volvió a encontrar (Maccoby, 1990; Jacklin, 1989).

En estudios posteriores, al observar más detenidamente las diferencias en matemáticas, se vio que había una serie de factores como la ansiedad respecto a la asignatura, las creencias estereotipadas de los padres sobre estas diferencias y el valor que el estudiante le daba a las matemáticas, los cuales explicaban una porción importante de la diversidad entre los sexos en el logro en matemáticas (Jacklin, 1989).

Una diferencia interesante que reporta Maccoby (1990) con base en estudios longitudinales y transversales se refiere al estilo de relación social. Observó que, desde temprana edad, se advierte en las mujeres un estilo fácil para establecer relaciones interpersonales, en el que hay reconocimiento de los comentarios de otros, se expresan acuerdos que apoyan lo que el otro hace, lo cual lleva a mantener la relación; en los hombres, por el contrario, se presenta un estilo restrictivo en el que se pretende *descarrilar* la interacción, para inhibir al compañero o causar que se retire, lo que lleva a acortar la interacción o a terminarla.

Una de las diferencias biológicas importantes entre hombres y mujeres es la vulnerabilidad física, siendo ésta mayor en los hombres sobre todo en los periodos extremos de la vida: la primera infancia y la vejez (Jacklin, 1989). Poco se sabe aun sobre la relación entre esta diferencia y otros factores.

Como puede observarse, si bien se encuentran diferencias claras entre los sexos, éstas son menos de las que algunos supondrían. Es importante hacer notar que las investigaciones que sólo se han centrado en estudiar las diferencias aportan poca comprensión al entendimiento del género. Es por esto que para avanzar en esta línea de investigación se sugiere realizar trabajos como el de Jacklin (1989), en el que se busca entender las variables que influyen en las diferencias reportadas. En este mismo sentido, Deux (1984) recomienda incluir en el análisis de resultados variables como la tarea bajo la que se prueba una diferencia y la situación en la que se experimenta, ya que éstos son factores determinantes en elicitar o suprimir las diferencias.

Masculinidad y femineidad

EN LOS INICIOS de la psicometría, masculinidad y femineidad se definieron como una dimensión bipolar en la que masculino era sinónimo de hombre y femenino de mujer. Desde esta perspectiva, se esperaba que las mujeres obtuvieran puntuaciones altas en los reactivos femeninos y los hombres en los masculinos. Con base en esta noción de bipolaridad se diseñaron instrumentos para medir rasgos de personalidad masculinos y femeninos como el de Actitudes e Intereses de Temían y Miles, el de Interés Vocacional de Strong y la Escala de Masculinidad-femineidad del Minnesota (MMPI), entre otros.

Esta manera de concebir lo masculino y lo femenino tuvo serias dificultades tanto teóricas como metodológicas, pues no se encontraron argumentos que justificaran el que una persona, cualquiera que fuera su sexo, no pudiera calificar de manera no excluyente en ambas dimensiones. En este sentido, Constantinople (1973) cuestionó si los rasgos de masculinidad y femineidad constituían una dimensión única bipolar que fuera desde una masculinidad extrema por un lado hasta una femineidad extrema por el otro, o si era posible que constituyeran dos dimensiones separadas que variaran independientemente una de la otra, planteando argumentos en favor de la segunda postura.

Al ponerse en duda lo apropiado del enfoque bipolar, se dio paso a que los conceptos de masculinidad y femineidad se plantearan como dimensiones ortogonales independientes, lo que hizo posible que una persona pudiera ser clasificada de acuerdo con su balance relativo en ambos aspectos, es decir, pudiera presentar rasgos tanto masculinos como femeninos. Los nuevos instrumentos de medición que incorporaron esta visión fueron el Inventario de Roles Sexuales de Bem (1974), el Cuestionario de Atributos Personales de Spence, Helmreich y Stapp (1974) y el Inventario de Masculinidad y Femineidad (Lara, 1993), entre otros.

Algunos estudios en nuestra población mostraron resultados muy similares a los de otros países, esto es, una clara tendencia a que los hombres se describieran con más atributos masculinos: pragmáticos, orientados hacia metas, con mayor seguridad en sí mismos que las mujeres; mientras que ellas se describieron como más femeninas: sensibles a las necesidades de los demás, tiernas, dulces, etcétera (Lara, 1988, 1989; Lara, Medina Mora y Gutiérrez, 1988). Es importante subrayar que hombres y mujeres se adjudicaron ambos grupos de características y no unas con excepción de

otras. Con lo que podríamos decir que pese, a las diferencias reportadas, las similitudes fueron, a la vez, muy grandes.

El concepto de androginia

GRAN PARTE de la investigación a partir de estos nuevos instrumentos de medición se centró en probar las hipótesis planteadas por Bem (1974, 1977), respecto a que:

1. Muchos individuos podrían ser "andróginos", es decir, podrían comportarse de manera tanto masculina como femenina, afirmativa y flexible, pragmática y emotiva, dependiendo de lo apropiado de la situación; y
2. individuos fuertemente tipificados como masculinos o femeninos podrían estar seriamente limitados en la gama de comportamientos disponibles al moverse de una situación a otra. En la medida en que estas hipótesis fueran ciertas, el individuo "andrógino" sería el estándar de salud mental y no el individuo típicamente masculino o femenino.

El concepto de androginia se convirtió, a partir de entonces, en el centro de atención no sólo de la comunidad científica, sino en el contexto sociopolítico. No únicamente se le consideró por su importancia conceptual, sino se le tomó como un valor. La androginia vino a ser sinónimo de salud mental y símbolo de una sociedad igualitaria y libre de estigmas sexuales.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones no entusiasmaron tanto. Si bien las hipótesis de Bem recibieron apoyo en el sentido de que las personas andróginas mostraron mayor flexibilidad conductual, mayor autoestima, así como mejor integración y ajuste personal (Orlofsky y Windie, 1978; Bem y Lenny, 1976); asimismo se obtuvo evidencia contraria (Benard, 1980; Gilbert, 1981). Una hipótesis alternativa surgió de estos trabajos: los individuos masculinos, con grandes despliegues de pragmatismo, y no los andróginos, eran los que presentaban mayores características de adaptación.

Nuestros propios estudios mostraron resultados poco claros respecto al papel de la androginia en la salud mental. Si bien las personas andróginas mostraron menor neuroticismo, las personas masculinas también lo hicieron (Lara, 1991).

Pese a que el concepto de androginia es evolutivamente atractivo, la investigación apenas está en sus inicios. Algunos de los problemas para

probar la relación entre androginia y salud mental residen en limitaciones conceptuales y metodológicas. En el primer caso, se encuentra el significado que se les da a las escalas en contraposición a lo que realmente miden. En este sentido, los conceptos de Bem de androginia, masculinidad y femineidad, son muy amplios y suponen que los diversos componentes alrededor del género, tales como rasgos, conducta de rol, estilo interpersonal, etcétera, son parte de un mismo ámbito. Por el contrario, la postura más limitada de Spence y Helmreich (1979a, b) parece más adecuada en tanto que consideran que las escalas típicas en esta área miden dos campos limitados de comportamientos: rasgos pragmáticos y rasgos expresivos. Como tales, se esperaría que éstos predijeran conductas pragmáticas y expresivas respectivamente, pero no necesariamente otras conductas relacionadas con el género.

De hecho Spence y Helmreich (1983) observaron que dichas conductas tienen poca relación entre sí y su liga es débil bajo circunstancias normales.

El segundo problema relacionado con el concepto de androginia se refiere a la manera de operacionalizarlo. En todos los casos, esto se ha logrado con base en combinaciones matemáticas de las puntuaciones de las escalas de masculinidad y femineidad (Spence y cols. 1979a; Lubinsky, 1983). Se critica el hecho de que se considere a la androginia como una variable independiente, con propiedades predictivas y propias, diferentes a la de masculinidad y femineidad por separado, ya que, si es el producto de éstas, sus propiedades reflejan más bien el efecto aditivo de ambas escalas (Locksley y Colten, 1979).

En concreto, por el momento es difícil avanzar en el estudio sobre la relación entre androginia y salud mental. Por una parte, los instrumentos de medición actuales sólo miden aspectos limitados de lo masculino y lo femenino y, por otra, quedan aún por resolverse problemas conceptuales sobre la androginia.

Aspectos deseables y no deseables de los roles de género

LA MAYORÍA de los inventarios de roles de género desarrollados a partir de 1974 solamente seleccionaron reactivos socialmente deseables, con base en la idea de Bem (1974) de que la persona que se comporta de manera masculina o femenina lo hace porque ha internalizado las normas de comportamiento que la sociedad dictamina como *deseables*. Sin embargo, desde otro punto de vista, puede argüirse que dichas características pueden ser deseables a partir del criterio social, pero no desde otros criterios. Por

otra parte, una observación detenida de los estereotipos de género es suficiente para mostrar que muchos de ellos son, por lo menos desde un punto de vista de ajuste personal, poco deseables. Los estereotipos y roles de género se refieren con frecuencia al machismo y sumisión o marianismo, los cuales en ciertas épocas y contextos han sido considerados como deseables socialmente, pero en la actualidad, aunado a su baja deseabilidad social, se cuestiona su valor para un ajuste personal adecuado.

El incluir aspectos no deseables de los roles de género en las escalas de masculinidad y femineidad fue un paso importante, ya que se vio que las puntuaciones altas en estas escalas están relacionadas con síntomas emocionales como son la depresión, el enojo y la preocupación (Holahan y Spence, 1980; Lara, 1991).

Los roles de género en nuestra cultura

SE HA DICHO que en México la dicotomía masculino-femenino alcanza dimensiones dramáticas (Ramírez, 1977); que en nuestro país el machismo está más arraigado que en otras culturas, latinoamericanas (Elmendorf, 1977); que la situación de sumisión de la mujer es tan aceptada, que el movimiento de liberación femenina no ha hecho mucha mella en ella (Stevens, 1973a) y que la "incorporación de la mujer al mercado de trabajo no ha implicado un cambio en la realización de las labores tradicionales, ni en la conciencia de género de las mujeres (Oliveira y Gómez, 1989).

De acuerdo con Stevens (1973b), la palabra machismo describe una orientación que puede resumirse como culto a la virilidad, cuyas principales características son una exagerada agresividad e intransigencia entre hombres y una actitud de arrogancia y agresión sexual hacia las mujeres. El machismo también se manifiesta en una necesidad de "salirse siempre con la suya", de presionar a que otros acepten los puntos de vista propios y de ganar cada discusión, considerando cada diferencia de opinión como una declaración de enemistad. Por otra parte, a partir de la importancia que se le da a la "dignidad" dentro del machismo, ésta se manifiesta como una hipersensibilidad que lleva al hombre a interpretar casi cualquier comentario como un insulto (Stevens, 1973b).

Stevens (1973b) comenta que, dentro del machismo, la preocupación primordial, que llega al grado de extrema ansiedad, es la demostración de la masculinidad, de la potencia sexual y la capacidad de engendrar, mismas que se demuestran de diversas maneras: sometiendo a "su mujer", impidiéndole que tenga, contacto con otros hombres, fecundándola, dándole

importancia a tener un hijo varón y manteniendo constantes relaciones extramaritales.

El síndrome de mujer sufrida, también descrito como marianismo, maternalismo, hembrismo o sumisión, consiste en un culto a la superioridad espiritual femenina que enseña que las mujeres son espiritualmente superiores y más fuertes que los hombres (Stevens, 1973b). Este culto lleva a las mujeres a no evitar el sufrimiento sino a luchar por hacerlo evidente, mostrando las actitudes correspondientes de abnegación, que son más pronunciadas entre más sufrimiento les inflinjan sus cónyuges. También se caracteriza por una gran dependencia, conformismo, falta de imaginación y timidez, en la relación con el hombre (Elú de Leñero, 1969).

Los papeles de macho y mujer sufrida han sido observados con mayor claridad en los sectores populares. Según algunos autores, la situación de sobrevivencia orilla a la inalterabilidad de roles tradicionales y extremos. La realidad de marginalidad y pobreza fuerza el desarrollo de mecanismos de adaptación y defensa tales como el uso frecuente de la violencia, la dependencia, el fatalismo, el machismo y una exagerada sumisión (Béjar, 1979).

Ha sido común en esta población que los papeles de género se basen en una neta división del trabajo entre actividades que se consideran como masculinas y femeninas: el hombre trabaja fuera de la casa para ganar el sustento y la mujer se dedica a los quehaceres domésticos.

Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia la mujer realiza una doble jornada al emplearse fuera del hogar y asumir por completo las labores domésticas.

Pese a que la mujer ejerce un papel importante en la toma de decisiones, como proveedora económica y es el apoyo emocional de la familia, ella misma sigue adjudicándose características de pasividad, sumisión y dependencia en mayor medida que los hombres (Lara y Rodríguez, 1986; Lara, 1990; Lara y Figueroa, 1990).

Al hombre se le atribuye, por otra parte, la supremacía absoluta y se le considera la fuente de toda autoridad. El papel que desempeña, sin embargo, es con frecuencia de irresponsable, ausente y violento.

En grupos rurales, los hombres intervienen poco en las actividades domésticas y es común que salgan a trabajar días enteros o temporadas largas, o que abandonen definitivamente a sus familias, por lo que la mujer

a menudo funciona como la cabeza de la familia. Se ha encontrado hasta una quinta parte de las familias encabezadas por mujeres sin marido.

En cuanto a la creencia, que suele prevalecer, de la supremacía del hombre y la subordinación absoluta de la mujer, un estudio en una comunidad rural mostró que el 80 por ciento de la población estuvo de acuerdo con las premisas: “las mujeres sufren en sus vida más que los hombres”, “los hombres son superiores a las mujeres”, “los hombres deben llevar los pantalones en la familia”, “Una buena esposa debe ser fiel a su esposo”, “la mujer debe ser débil” (Ávila, 1986). Lara (1990) encontró que los cinco reactivos más atribuidos a los hombres fueron: rudo, no le gusta arriesgarse, dispuesto a mantener su postura, agresivo y dominante; mientras que a las mujeres: deseosa de consolar al que se siente lastimado, sumisa, cobarde, indecisa y dulce.

El cambio más significativo en los papeles de género se ha observado en las mujeres de medianos y altos ingresos de zonas urbanas, quienes progresivamente han desplegado roles más activos y menos sumisos, involucrándose con mayor frecuencia en actividades diferentes a las del hogar y el cuidado de los hijos. Una observación común es que las mujeres que provienen de una posición socioeconómica más acomodada, se encuentran menos atadas a los roles tradicionales debido a que pueden contar con ayuda doméstica, a que tienen una mayor escolaridad y mayor disponibilidad de fuentes de trabajo, lo que con frecuencia se refleja en actitudes más liberales. Algunas mujeres han encontrado formas singulares de participación social, las que han redundado en la presencia de un poder femenino que, sin proponérselo, ha puesto en duda el estilo tradicional masculino (Tarrés, 1989; De Silva, 1989).

Algunas de las variables sociodemográficas que caracterizan a las mujeres que se perciben a sí mismas con menos rasgos de sumisión y pasividad son: mayor escolaridad, más joven, soltera, empleada, profesionista y sin hijos (Lara, 1989; Lara y cols. 1988).

La variación de roles observado en las mujeres no ha sido acompañado por cambios similares en los hombres. Su participación en las tareas domésticas ha sido casi inexistente (Oliveira y Gómez, 1989). Contrario a lo que observamos en las mujeres, el mayor nivel de empleo en los hombres no se encontró asociado con menos rasgos tradicionales (Lara y cols. 1988).

Un estudio realizado por Alduncin (1989) en población general de la República muestra, en primer lugar, que las cinco características más atribuidas a las mujeres por las mismas mujeres fueron: limpia, inteligente,

femenina, trabajadora y honesta; en comparación, los hombres ponen más énfasis en que las mujeres sean hogareñas. Las características atribuidas a las mujeres en los últimos cinco lugares, tanto por hombres como por mujeres, fueron: elegante, aguantadora, aventada, sufrida y sumisa.

Roles de género y conducta sexual

LA CONDUCTA sexual, más allá de la perspectiva biológica reproductiva, en la que hombres y mujeres tienen una función específica y complementaria, está también sujeta a los papeles asignados a cada sexo, los cuales facilitan o inhiben, gratifican o sancionan ciertos comportamientos sexuales. Por ejemplo, se le asigna al hombre el papel activo y de toma de iniciativa en cuanto a la conducta sexual y a la mujer un papel pasivo.

Un estereotipo muy generalizado es que los hombres tienen, por naturaleza, una mayor inclinación hacia la actividad sexual que las mujeres y que la excitación sexual en el varón se produce rápida y automáticamente, en tanto que la mujer necesita que se le trate con ternura y aun así se cree que su capacidad de excitación es bastante limitada.

Estos estereotipos tienen consecuencias negativas en cada persona: los varones se esforzarán por estar a la altura de las expectativas, lo que con frecuencia tendrá el efecto contrario y las mujeres se adaptarán a esta imagen limitada respecto a su capacidad sexual inhibiendo sus verdaderas potencialidades. Estudios recientes sobre la sexualidad masculina y femenina ponen en evidencia lo limitado y falso de estos estereotipos (Masters y Johnson, 1987).

Se ha estudiado la medida en que la adopción de características masculinas y femeninas estereotipadas influye en la conducta sexual.

Entre estos trabajos encontramos el de Johnson (1989) quien reporta que las personas andróginas presentan actitudes más liberales hacia la sexualidad.

Roles de género y orientación sexual

EL TÉRMINO orientación sexual se refiere a si un individuo prefiere como compañero erótico a un miembro del sexo opuesto (heterosexual) o del mismo sexo (homosexual).

Se han estudiado los estereotipos que existen hacia los homosexuales en términos de masculinidad y femineidad. En cuanto a los homosexuales las características que se les atribuyen son:

...necesitar más la aprobación de los demás, no ocupar un primer plano en lo social, ayudar a los demás y expresar sentimientos de ternura, mientras que a las lesbianas se les atribuye: no necesitar de la aprobación de los demás, ocupar un primer plano en lo social y no expresar sentimientos de ternura (Taylor, 1983).

En cuanto a rasgos de personalidad, las lesbianas se describen como más masculinas que las mujeres heterosexuales, y los hombres homosexuales reportan más bajas puntuaciones en masculinidad que los heterosexuales (Oidham, Famil y Ball, 1982; Finlay y Scheltema, 1991). Estos mismos estudios no muestran diferencias en femineidad entre los grupos. En un análisis más detallado, realizado por Finlay y Scheltema (1991), se encontró que las medias más altas en masculinidad en las lesbianas se debían a altos puntajes en el ítem *independiente*, mientras que en los hombres heterosexuales a sus puntajes elevados en *competitividad*.

Ross encontró datos muy similares a los de Finlay y Scheltema (1991), pero también observa que la relación inversa de la masculinidad con la homosexual tiene mucho que ver con la actitud y la rigidez de la sociedad en la que vive el homosexual.

En relación con la androginia, se ha encontrado que el porcentaje de homosexuales es mayor en esta clasificación que el de heterosexuales (Carison y Baxter, 1984; Robinson, Skeen y Flake-Hobson, 1982).

Estos estudios nos dan una visión aun limitada de la relación entre roles de género y orientación sexual. No cabe duda de que se requiere de mayor investigación en esta área misma que considere a los homosexuales como grupos heterogéneos y no sólo como dos grupos: homosexuales varones y lesbianas.

Aportaciones y limitaciones

Los ESTUDIOS anteriores, si bien han permitido un avance importante en el conocimiento al utilizar un modelo similar de roles de género, definiciones estandarizadas de masculinidad, femineidad y androginia, así como instrumentos de medición con características psicométricas afines, pueden criticarse en cuanto a su historicidad. Esto es, no proporcionan los elementos ideológicos y culturales que permitan darle el significado adecuado a los resultados de investigación. Un poco parafraseando a Alburquerque y cols, en su crítica al modelo de estrés social, podemos decir que estos estudios sobre los roles de género -no consideran la diversidad de culturas (económica, política e ideológica), de sociedades (formaciones

sociales) ni las diversidades de una misma sociedad (con unidad y contradicción) (Albuquerque, Tambellini. De Costa, Nery y Passos, 1976).

Los trabajos futuros se verían favorecidos si tomaran en cuenta los aspectos ideológicos dominantes e intentaran interpretar sus resultados a la luz de ellos. Como punto de referencia podría tomarse, por ejemplo, el trabajo de Lagarde (1990), quien resume las ideologías dominantes en México como capitalista, patriarcal, urbana, capitalina, centralizante, católica y occidental. Podríamos también preguntarnos cómo y con qué fines es que estas ideologías influyen en la génesis y mantenimiento de roles y estereotipos de género.

Conclusiones

Los ESTUDIOS aquí revisados nos permiten llegar a la conclusión de que existen papeles y estereotipos muy claramente definidos para mujeres y hombres, comunes a la mayoría de las sociedades. Éstos se refieren a aspectos de expresividad y afectividad, por una parte y de pragmatismo y consecución de metas, por la otra. Estos aspectos se relacionan con los papeles asignados tradicionalmente a la mujer y al hombre: de ama de casa y cuidadora de la prole, y de proveedor, respectivamente.

El conocimiento en este campo se ha visto limitado por tomar como sinónimos, femineidad de mujer y masculinidad de hombre. Un gran avance en este sentido ha sido el concebir a ambos aspectos como posibles de manifestarse en cualquier persona independientemente de su sexo biológico. En este sentido, el concepto de androginia, como modelo de salud mental, aún aguarda el desarrollo de metodologías novedosas.

Lectura:

La Institucionalización del género y marcos institucionales y legales

Patricia Galeana y Alicia Pérez Duarte. En: El Género, La construcción cultural de la diferencia sexual, Universidad Autónoma de México, México, 2000. Pp. 427-451

El género como categoría social y su proceso de institucionalización

EL GÉNERO humano, como categoría global, está integrado por individuos iguales en su condición humana y diferentes en su condición biológica. La familia, la religión y la educación han sido las instituciones sociales que han legitimado la asignación de las funciones de hombres y de mujeres en la sociedad.

A lo largo de la historia se ha intentado demostrar que estas diferencias biológicas incluyen una menor capacidad craneana en la mujer y que ésta a su vez se traduce en un menor coeficiente intelectual.

A pesar de que tales afirmaciones no han sido demostradas científicamente, la supremacía de la fuerza física sobre la de la razón ha llevado a una jerarquización de los géneros.

Por lo anterior, la condición de "género" se ha convertido en una variable social que cambia según los valores culturales que imponga el o los grupos en el poder siendo, por tanto, susceptible de modificarse. Mientras que las diferencias biológicas son obra de la naturaleza y constituyen un hecho indudable, las diferencias sociales, en cambio, constituyen un hecho dudable, atribuido y, por tanto, mutable.

El hecho de que biológicamente la mujer posea funciones ligadas a la procreación (menstruación, embarazo y lactancia), ha contribuido a que se le sitúe en el campo de la naturaleza y de la vida privada y se le margine del "público o político", detentado por los hombres, quienes han establecido cuáles son los "roles" que deben desempeñar los géneros.

Así, se ha instituido históricamente que la mujer "está hecha" para el hogar, para el cuidado de los niños, de los ancianos y de los enfermos, para la atención de su padre, de sus hermanos y de su esposo, o sea, para vivir subordinada al hombre.

"Instituir" significa "crear algo que no existía". En este sentido es obvio que las funciones biológicas de la mujer y del hombre no pueden instituirse porque les son inherentes. Pero las funciones sociales atribuidas al género masculino y al género femenino sí. Se crean, se adjudican, se legitiman, se reproducen y se institucionalizan en un marco de decisiones sociales.

La "institucionalización" es entonces "un proceso por el cual las prácticas sociales se hacen suficientemente regulares y continuas, como para poder ser descritas como instituciones".¹

Estas prácticas sociales se basan en reglas, usos y rituales formalizados. Su institucionalización hace que la conducta social sea predecible y considerada legítima. Por ejemplo, se instituyeron las funciones que desempeñarían los guerreros, los sacerdotes y los esclavos en las comunidades primitivas y su respectivo lugar en la pirámide social. Así también se ha hecho con las funciones del padre y de la madre dentro de la familia.

Tales esquemas de comportamiento social se asocian con un sistema operativo de sanciones físicas y morales. De tal manera que la conformidad con las expectativas institucionalizadas sea premiada y las desviaciones castigadas.²

Las instituciones prevalecen independientemente de la Voluntad subjetiva de individuos determinados"; tal es el caso de la familia y de la propiedad, por ejemplo.³ Las instituciones se crean por "una colectividad humana organizada, en el sentido de la cual las diversas actividades individuales, compenetradas de una idea directora, se hallan sometidas según la realización de ésta, a una autoridad y a las reglas sociales".⁴

Es complejo el proceso mediante el cual se instituyen las funciones sociales para hombres y mujeres. El género es el producto ideológico, psicológico y cultural que resulta de un conjunto de prácticas e instituciones "que erigen sobre el sexo biológico una construcción histórico-social".⁵

Así, las diversas sociedades humanas, a lo largo de la historia, han establecido instituciones materiales y espirituales que, a través de la familia, la educación y la religión, han controlado la sexualidad y la autodeterminación de la mujer.

En la familia, unidad social básica de parentesco, se inicia el proceso de asignación de "roles". La transmisión de prácticas y conocimientos mediante métodos formales e informales facilita la socialización familiar y social en general. Socialización y aprendizaje son procesos relacionados de manera inseparable con la educación.

La religión constituye otro de los medios mediante el cual se mantienen y reproducen las asignaciones conductuales específicas para uno y otro género. Ésta es, por su naturaleza, un mecanismo institucionalizado que garantiza el statu quo de las relaciones sociales a través de la enseñanza y perpetuación de dogmas en la colectividad.

Sin embargo, las instituciones -como señalamos al principio de esta introducción- no son entidades dadas e inmutables. Tal como ha escrito el célebre filósofo Norberto Bobbio: "*los cambios en la práctica social modifican las instituciones existentes y se crean nuevas formas más acordes con las demandas de la nueva estructura de los grupos*", pero la cotidianidad y la institucionalización, representan una especie de tradición, una cárcel que oprime la energía, la cual, sin embargo, consigue con cierta frecuencia liberarse y poner en movimiento los procesos de cambio necesarios".⁶ Es nuestro propósito que este sea el caso de la condición peyorativa que en muchos aspectos tiene todavía el género femenino.

Marco histórico sobre la institucionalización del género en México Época prehispánica

En las culturas indígenas prehispánicas existió un esquema dual (femenino y masculino) representado en sus deidades y símbolos religiosos. Sin embargo, el nivel jerárquico femenino de estas deidades tiene poco que ver con las mujeres en la sociedad. Existe una gran distancia entre el mito y la realidad, ya que en ésta la mujer dependió siempre del hombre, padre o marido, aunque ocupó un lugar preciso en la producción, de acuerdo con una división del trabajo, la cual le asignaba las labores no sólo domésticas sino de trabajo artesanal y en el campo.

El matrimonio para las mujeres del pueblo (macehuales) era un auténtico contrato económico. Su trabajo contribuía al pago familiar del tributo y de numerosas fiestas religiosas. Enriqueta Tuñón señala que "en ese contrato la mujer no tenía ninguna opción a escoger".⁷

Es importante mencionar que la violencia intrafamiliar era sancionada, ya que la mujer casada podía denunciar malos tratos y demandar su separación. No obstante que la denuncia no era bien vista, según el cronista Ixtlixochitl, se llevaba a cabo sin mayores problemas la separación, ya que no había gran cosa material que repartir o heredar. Las mujeres se quedaban con los hijos y podían conseguir otro compañero. El análisis de las instituciones prehispánicas constituye un trabajo difícil, debido sobre todo a la carencia de fuentes indígenas, resultado de la destrucción que sufrieron éstas durante la conquista.

Una de las obras más importantes al inicio de la vida virreinal es la de fray Bernardino de Sahagún, quien con sus informantes recogió valiosos testimonios sobre las culturas indígenas. Estos testimonios nos sirven hoy para conocer la concepción que en ellas se tenía sobre las actividades de hombres y mujeres, así como el papel que jugaba la familia institucionalizando sus comportamientos sexuales y sociales.

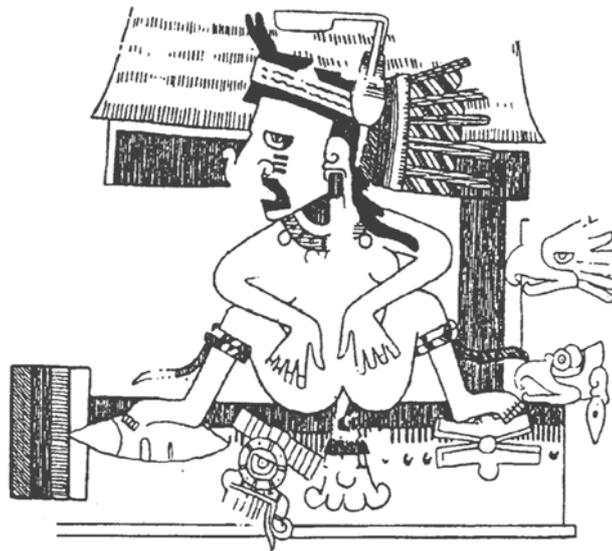
Los padres recomendaban a las mujeres ser trabajadoras, discretas, honradas, limpias y permanecer dedicadas a la atención de su marido y sus hijos para ser dignas de merecerlos. Se les insistía en el cuidado de su virginidad, que entregarían únicamente al que fuera su marido. La obra de Sahagún destaca también los consejos dados al hijo varón, al que se le inculcan virtudes semejantes a las de las mujeres, pero se distinguen el

valor y el compromiso social y político para con la comunidad. Si bien no se insiste en el cuidado de la virginidad como en el caso femenino, sí se les recomienda tener "templanza" para iniciar su vida sexual hasta que se casen.⁹

Por otra parte, en la obra de Francisco Javier Clavijero, publicada en 1780,¹⁰ se refieren las funciones que en la sociedad prehispánica se asignaban desde su niñez a hombres y mujeres.

A la niña se le enseñaba a tejer y bordar y toda clase de actividades "mujeriles", buscando que fuera una mujer 'limpia, virtuosa y buena', digna de ser elegida por un hombre como "su" mujer. Se sancionaba de manera especial el ocio y la vagancia, por lo que se ataba de los pies a las niñas que eran muy "paseadoras".

La preparación de la mujer para el matrimonio se iniciaba en la familia, se mantenía durante la educación escolar y se acentuaba a través de la estructura religiosa. Se enseñaba que la mujer debía respetar a su marido, obedecerlo y realizar con diligencia todo lo que él ordenara a fin de que éste no la "repudiara", procedimiento, que podían utilizar los hombres para disolver el vínculo matrimonial.



"La casa de la mujer". Tomada del *Libro explicativo del Códice Borgia*.¹¹

En el *Códice Borgia* encontramos diversas representaciones del matrimonio y de mujeres en la vida familiar, como se muestra en la ilustración.

El adulterio se castigaba duramente, aunque en algunos lugares se hacía con más rigor que en otros. Según Clavijero, en Ichcatlán, la mujer acusada de

adulterio comparecía delante de los jueces y si las pruebas del delito eran convincentes, "ahí, sin dilación se le aplicaba la pena, descuartizándola y dividiendo los cuartos entre los testigos".¹²

En Iztepec la infidelidad de la mujer era, por sentencia de los magistrados, castigada por su marido, "el cuál le cortaba la nariz y las orejas". Si bien Clavijero cae en exageraciones, lo cierto es que documenta el sometimiento de la mujer indígena. Por ejemplo, el castigo del adulterio masculino era menos drástico, pues se permitía que tuviera relaciones con alguna mujer "libre no ligada con matrimonio". En algunas partes, se sancionaba al marido que se unía con su mujer, cuando constaba que ella hubiese faltado a la fidelidad.

Según Clavijero, el incesto en primer grado de consanguinidad se castigaba con la horca, salvo cuando la unión matrimonial se hacía entre cuñados, pues "entre los mejicanos había el uso de casarse los hermanos del marido difunto con las cuñadas viudas a fin de que se hiciera cargo de la educación de sus sobrinos".¹³ De esta forma la mujer siempre quedaba bajo la tutela del hombre que había en la familia.

Las mujeres quedaban excluidas de cualquier actividad relacionada con la toma de decisiones políticas. Mientras, se buscaba que los jóvenes destinados para la magistratura, desde muy temprana edad, se familiarizaran con las prácticas y formas judiciales de la sociedad.

Época colonial

La conquista produjo en gran medida la desarticulación de la estructura social y política indígena, a pesar de que los vencedores se preocuparon, de alguna manera, por conservar las formas de organización de los pueblos indígenas, sobre todo para asegurarse la provisión de mano de obra y algunos artículos de consumo.

Una de las instituciones que demandó especial atención en esta época fue el matrimonio, puesto que los religiosos no podían administrar el sacramento del bautismo a los indígenas adultos que no hubieran aceptado las normas matrimoniales del cristianismo. Por lo anterior se abocaron a estudiar las costumbres matrimoniales indígenas.

La teología de fray Alonso de la Vera Cruz señala con precisión los puntos de conflicto entre la cultura indígena y la española:

-La "poligamia", situación que, según fray Alonso, era normal en la sociedad indígena.

-El "repudio" o disolución del vínculo matrimonial, situación que no admitía la religión cristiana, pues el vínculo era disuelto sólo con la muerte.

-Los "impedimentos por parentesco". La religión cristiana no admitía el matrimonio entre consanguíneos.

Si bien la religión cristiana sí consideraba el divorcio, lo definía como la separación de los cónyuges en cuanto a la cohabitación, sin que desapareciera el vínculo, a menos que éste no fuera legítimo. Se señalaba como justificante para la separación, el que algunos de los esposos "cometiera fornicación en cualquiera de sus formas, que incurriera en herejía, o si la cohabitación era insufrible por crueldad del varón".

Cabe destacar que ya en la literatura de esta época se menciona también la violencia intrafamiliar, al grado de considerarla causal de separación, con la anuencia eclesiástica. El mayor porcentaje de solicitudes de divorcio corresponde a las mujeres, como puede constatarse en diversos trabajos de investigación. Los cargos presentados contra sus maridos se centraban fundamentalmente en crueldad y malos tratos, adulterio, violencia en las relaciones sexuales e inadecuada provisión a sus necesidades.¹⁴

Entre las pocas solicitudes de divorcio presentadas por hombres se argumentaban como causas para la separación el adulterio, el descuido en sus funciones en el hogar y también el maltrato. Sólo que para los hombres maltrato significaba que la esposa provocaba peleas, lanzaba maldiciones o era terca y desobediente".¹⁵ En cambio, las mujeres se referían al maltrato describiendo escenas en que habían sido golpeadas, pateadas, arrastradas por pisos de piedra, amenazadas con todo tipo de armas, la mayoría de las veces en presencia de sus hijos.

El sometimiento de la mujer era tal que, si bien se le separaba del marido maltratador, quedaba condenada a no volver a establecer nunca relaciones matrimoniales. En cambio, el hombre podía continuar su vida sexual activa, ya que aun la prostitución era tolerada por la Iglesia "por causa del bien público". Es interesante notar que al referirse fray Alonso de la Vera Cruz al divorcio eclesiástico entre indígenas, la Iglesia recomendaba "que los

cónyuges no se separaran, pues los indios no podían vivir sin mujer que les hiciera el alimento cotidiano".¹⁶

Sólo la mujer de voluntad muy firme se atrevía a solicitar la separación, porque los dignatarios eclesiásticos y todo el mundo la presionaban para que volviera con su marido. En algunos casos, en que la esposa estaba físicamente en peligro, se exigía al marido depositar una fianza como garantía de que no la maltrataría durante las "reuniones de aveniencia".¹⁷

La mujer que insistiera en pedir el divorcio tenía que estar dispuesta a padecer considerables penas. Inmediatamente después de iniciado el juicio, era sacada de su casa y "depositada" en casa de un miembro respetable de la comunidad o en un "recogimiento" por el tiempo que durara el pleito.

Los "recogimientos" fueron instituciones exclusivas del mundo hispánico que cumplieron varias funciones, además del apoyo y protección para las mujeres amenazadas, pues protegían el honor del marido, asegurándole la fidelidad de su esposa durante el procedimiento. Si finalmente se le consideraba adúltera, la mujer perdía tanto su dote como su parte de los bienes comunes." Cabe señalar aquí que la separación civil en México fue introducida hasta 1870 y que el divorcio absoluto, apenas en 1927.

Otra forma de conocer la estructura familiar novohispana es a través de los documentos que refieren la situación de la niñez. Así encontramos que de 163 biografías de hombres y mujeres de "vidas ejemplares", 150 son de niños y 13 de niñas, proporción acorde con la importancia social que se daba a cada uno.



Patio del Real Colegio de San Ignacio de México, Las Vizcainas. Recogimiento fundado en el siglo XVIII. Foto proporcionada por el Colegio de las Paz Vizcainas.

Mientras que al niño se le pedía que fuera "adelantado en el uso de la razón" y aventajado en los estudios, a las niñas ejemplares se les pedía que fueran santas. La intervención divina "escogía", "moldeaba" y "señalaba" a los niños, mientras que en la niña Dios "moraba", se hacía "dueño de su alma", "la Favorecía", "le enseñaba", "le guiaba". La mujer era, pues, objeto y no sujeto de la divinidad.¹⁹

La devoción tenía en las niñas una especial importancia, a diferencia de los casos masculinos. Contrariamente a lo que sucedía con los niños, las niñas eran constantemente visitadas por el demonio.

Mientras al niño se le definía en relación con Dios y el hombre, en la niña la relación con Dios anulaba todas las demás. Se consideraba que el niño tenía una personalidad más rica y armoniosa en la medida en que estaba llamado a participar en las actividades del mundo y a decidir sobre éste. La niña, en cambio, debía desarrollar las cualidades que la hicieran apta para una relación pasiva y sufrida con la divinidad, alejándola del mundo y encerrándola en un universo más sensitivo y menos intelectual, apta para ser la esposa de Dios o bien la esposa del hombre.

Época independiente

En el México independiente los recogimientos de mujeres quedaron englobados dentro del concepto: "*Casas de Beneficencia y Corrección*".

La Constitución de 1836 es la primera que se refiere a ellos. Poco a poco, las ideas liberales dieron fin a estos establecimientos, pues se inició la destrucción de las supervivencias novohispanas.

La Ley Lerdo, promulgada por Comonfort en 1856, secularizó las propiedades de las corporaciones religiosas, perdiendo los recogimientos su sostén. La Ley del 12 de julio de 1859 nacionalizó todos los bienes del clero y suprimió las cofradías, las congregaciones y las hermandades religiosas. En febrero de 1861, Juárez ordenó que todos los establecimientos de beneficencia, privados o no, que habían administrado autoridades o corporaciones religiosas, fueran secularizados y que el gobierno se encargara de ellos.

La situación de las mujeres recogidas era deplorable, pues no tenían bienes, no recibían limosnas y los ayuntamientos evadían la obligación de sostenerlas argumentando falta de recursos. En 1877, siendo presidente

Porfirio Díaz, se creó la Dirección de Beneficencia dentro del Ministerio de Gobernación, que integraba a todos los directores de las instituciones benéficas. La situación de las mujeres que aún estaban recogidas fue resuelta mandando a las que estaban detenidas por delincuentes a las cárceles y dejando a las demás "atenidas a sus propias fuerzas, esperándose que con el tiempo y los nuevos medios de vida a que iban teniendo acceso, lograran solucionar sus problemas".²⁰

La paulatina desaparición de estos establecimientos, que consideraban a la mujer como menor de edad, fue importante en cuanto que la dejó con la posibilidad de ser autosuficiente. No obstante, las condiciones existentes obstaculizaban en la práctica su desarrollo y la dejaban en la indefensión.

Respecto al marco normativo, cabe recordar que en México los códigos civiles conservaron la tradición jurídica francesa. El de 1884 reconocía la "regla fundamental de la capacidad"; en el artículo 1º se señalaba que: 'la ley civil es igual para todos, sin distinción de personas ni sexos, a no ser en los casos especialmente declarados'.²¹ No obstante, el mismo código señalaba desigualdades o incapacidad de la mujer. Por ejemplo, el artículo 190 decía: 'la mujer debe vivir con su marido'. "El marido debe proteger a la mujer, ésta debe obedecer a aquél, en lo doméstico, en la educación de los hijos y en la administración de los bienes".²² El 195 señalaba que la mujer estaba obligada a seguir a su marido dondequiera que estableciera su residencia, salvo pacto en contrario celebrado en las capitulaciones matrimoniales. El artículo 196 establecía que el marido era el administrador legítimo de todos los bienes del matrimonio; el 197 establecía que el marido sería el representante legítimo de su mujer. La mujer requería licencia para adquirir (por título oneroso o lucrativo), y enajenar sus bienes, así como para litigar y contraer obligaciones.

Gran parte del contenido de los artículos mencionados se conservó vigente hasta las reformas de 1975 y, lamentablemente, todavía hoy tales normas discriminatorias subsisten en diversos códigos estatales, en los que se especifica que la mujer tiene que pedir permiso para trabajar, que no puede firmar libremente un contrato y que el marido es quien fija el domicilio conyugal.

Época revolucionaria

Al finalizar el siglo XIX, si bien la sociedad mexicana mostraba profundas divisiones en función de los diferentes estratos económicos, la imagen de la

mujer que se difundía durante el porfirismo era válida para las mujeres de todas las clases sociales.

Afortunadamente hubo excepciones, mujeres de vanguardia que fueron protagonistas de luchas reivindicatorias que demandaban la igualdad de derechos.

Como consecuencia del desarrollo industrial del porfirismo, algunas mujeres habían ingresado paulatinamente a la vida productiva, específicamente en los sectores manufactureros y de servicios. En el ámbito intelectual, a finales del siglo XIX, comienzan a desarrollarse en el periodismo, en el que expresaron: "sus preocupaciones no sólo por redefinir la función social de la mujer sino por alcanzar su emancipación a través del estudio y del trabajo remunerado".²³

Los conflictos bélicos en México, como en otras partes del mundo, han sido sucesos favorables a la mujer, en el sentido de permitir la movilidad social y toma de conciencia. Desde el movimiento independentista de 1810, la mujer participó dando atención a los heridos, desempeñando funciones de mensajería, de abasto de alimentos y otras más. En el movimiento revolucionario de 1910. Su participación se multiplicó y amplió a todos los espacios, aun al campo de batalla.

La participación de la mujer en esta época es fundamental. La Revolución mexicana, que constituyó la primera revolución social de nuestro siglo, definió el desarrollo de nuestro país y también de sus mujeres.

La imagen de la mujer que se conoce de este periodo es la de "Adelitas", "Marietas", "Manas" o espías, "Soldaderas" o Galletas", y generalmente va ligada a "arquetipos tradicionales de abnegación y dulzura, pero ahora incorporando la faceta de su sexualidad".²⁴ También aparece la heroína, aunque con un carácter varonil.

Las mujeres participaron en la guerra en distintos niveles, pero siguieron asumiendo sus tareas tradicionales -como cocineras, lavanderas y concubinas- para satisfacer las necesidades de sus hombres y en general del ejército. Con ello "la mujer fue incorporada al mundo de lo público brutalmente, en la experiencia límite de una guerra civil".²⁵ Cabe señalar que esta participación se dio en cada uno de los bandos políticos.

El patrón familiar y el esquema de fidelidad se transforman. La mujer podía buscar otra pareja en caso de muerte de su compañero, conservando ciertos rituales de conducta como el cortejo a un tiempo prudente de la pérdida de su pareja.

La Revolución representó para la mujer mexicana la coyuntura para lograr cambios sustanciales en su estatus social dotándola "de un nuevo papel en la sociedad y de un nuevo sentir de participación nacional".²⁶

El club feminista "Las Hijas de Cuauhtémoc", por ejemplo, de mandó la igualdad política, económica, física, intelectual y moral de la mujer. El derecho al voto se exigió por las organizaciones feministas desde 1911.

En este periodo se facilitó la incorporación de la mujer al trabajo en fábricas y oficinas. A pesar de que algunos revolucionarios apoyaron estos cambios, existía el temor de que con "tanta libertad, la mujer pudiera perder su feminidad, entendida como docilidad y sumisión, como base del hogar."²⁷

Dentro de los personajes de ideas avanzadas se destaca el general sinaloense Salvador Alvarado, quien reconoció que: "mientras no elevemos a la mujer nos será imposible hacer patria". Consideraba a la mujer con capacidad para superarse e integrarse a la vida pública, siempre y cuando no desatendiera su función familiar, que también era importante para el desarrollo del país.

Este gran visionario, con dotes de estadista, convocó en 1916 el Primer Congreso Feminista. Cabe señalar por ello que entonces y ahora hay hombres que son más feministas que muchas mujeres.

En este congreso se propusieron, entre otras cosas, la emancipación política de la mujer. Una de las discusiones más sobresalientes planteó que nadie discutiría "el perfecto derecho que tiene el pueblo a construir las leyes por las cuales le parece justo y conveniente regirse. Pero el pueblo está formado por hombres y mujeres, y las mujeres, obligadas a obedecer la ley, no han intervenido en su construcción".²⁸ Esta aseveración nos recuerda a Olympia de Gauges, quien murió en la Revolución francesa precisamente por decir lo mismo.

Época posrevolucionaria

La Ley sobre Relaciones Familiares de 1917, rompió el esquema imperante hasta ese momento señalando que "los derechos y obligaciones personales

de los consortes deben establecerse sobre la base de igualdad entre éstos y no en el imperio, como restos de la *manus romano*, que le otorgaba al marido la autoridad sobre su esposa".

En la reglamentación sobre los derechos y obligaciones que nacen del matrimonio hay un adelanto con relación al Código Civil de 1884.

Si bien sigue señalándose que la mujer debe vivir con su marido, se agrega que no está obligada a hacerlo cuando él se ausente de la República o se establezca en lugar insalubre (artículo 41). El artículo 43 señala: "marido y mujer tendrán en el hogar autoridad y consideraciones iguales, y de común acuerdo arreglarán todo lo relativo a educación y establecimiento de los hijos y a la administración de los bienes que a éstos pertenezcan". Se conserva la división de trabajo por sexos, y la mujer tiene la obligación de atender todos los asunto/s domésticos: "por lo que ella será especialmente encargada de la dirección y cuidado de los hijos y del gobierno y la dirección del hogar" (artículo 44); el mismo artículo prevenía que: "en consecuencia, la mujer sólo podrá con licencia del marido obligarse a prestar servicios personales en favor de terceras personas o a servir en un empleo o ejercer una profesión o establecer un comercio".

Algunas disposiciones de la Ley sobre Relaciones Familiares de 1917 permanecieron en el Código de 1928, que además presenta ya un avance en la búsqueda de la igualdad marido-esposa. Esta última no necesitaba la licencia marital para trabajar y el artículo 169, en contraste con la disposición relativa en la Ley de 1917, establecía que la mujer podría desempeñar un empleo, ejercer una profesión, industria, oficio, comercio "cuando ello no perjudique su misión". Desde luego la mujer conservaría la carga del trabajo del hogar, concebido éste como su natural dirección.

En el Código de 1928, en su redacción original, se conserva la división del trabajo por sexos y, aunque se reconoce autoridad igual al marido y a la mujer en el hogar, a uno le corresponde el allegar los alimentos y a la otra la atención de éste.²⁹

Las reformas de 1975 tratan de la igualdad de ambos sexos, considerando a los dos responsables en todo lo relativo al hogar, no sólo en la atención, cuidado y educación de los hijos, sino también en cuanto a los alimentos. Esto debe analizarse con cuidado a fin de reflexionar si tales cambios, lejos de significar un beneficio para la mujer, la perjudicaron, puesto que, si bien ella explícitamente puede contribuir a la manutención de la familia, al

hombre no se le señala de igual manera que debe participar en todas las labores del hogar y en la atención a las necesidades de los hijos. Una cosa es que se decreta la igualdad de derechos y otra es que estos sean respetados en la práctica.

Marco legal

AL DEFINIR el marco legal que contiene los derechos de la mujer se pretende abarcar el conjunto de normas cuya promulgación y aplicación está dirigida a las mujeres en función de su condición, de la específica diferencia real con el varón; de esas normas cuyo objetivo es alcanzar una igualdad jurídica entre el varón y la mujer, reflejada en una igualdad de oportunidades y de desarrollo entre ambos sexos. En este sentido, el continente de estos derechos está delimitado por dos tipos distintos de normas con vigencia en el territorio nacional conformando el sistema jurídico mexicano: los convenios y tratados internacionales y las leyes promulgadas por los poderes legislativos tanto federales como locales en el país.

Las normas de derecho internacional

En el primero de los rubros, México, como parte de las Naciones Unidas, ha suscrito varias convenciones y tratados que tocan aspectos puntuales de los derechos de la mujer, siempre con miras al logro de la igualdad entre ambos sexos porque se considera que esta igualdad es la que permitirá la incorporación de la mujer a las tareas sociales y al desarrollo, ello como parte de las acciones tendientes a cumplir uno de los objetivos primordiales de este organismo, es decir: "reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre -y de la mujer-,³⁰ en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas".

Objetivo a partir del cual se realiza la construcción normativa de la Carta de las Naciones Unidas cuya base descansa en una serie de principios, entre los que están el de la no discriminación y el de la igualdad entre varones y mujeres.

De entre los instrumentos que se mencionan como parte de las acciones, objetivos y principios a que se hace referencia se encuentran: la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y el *Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos*, todos ellos suscritos por México y, por tanto, parte del marco legal que se describe.

De manera más específica, tocando temas que atañen directamente a los derechos de la mujer, a las diferencias específicas entre los géneros y a la igualdad jurídica que debe prevalecer entre ellos, encontramos: la *Convención sobre la represión del tráfico de personas y la explotación de la prostitución de los otros* de 1950; la *Convención sobre los derechos políticos de la mujer* llevada a cabo en 1952; la *Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud* de 1956; la *Convención sobre la nacionalidad de la mujer casada* de 1957; la *Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro del matrimonio* de 1962 y su recomendación dictada en 1965.

La Organización Internacional del Trabajo, organismo especializado de la ONU, dentro de su ámbito de competencia, también ha dictado normas relativas a la no discriminación de la mujer y al ejercicio pleno de sus derechos laborales. Ejemplo de ello son: el *Convenio relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y femenina por un trabajo de igual valor* de 1951 o la *Recomendación sobre el empleo de mujeres con responsabilidades familiares* de 1965.

Dentro de este amplísimo marco de derecho internacional cabe destacar de manera especial, algunos instrumentos como *Declaración sobre la eliminación de la discriminación de la mujer*, la *Declaración de México sobre la igualdad de la mujer y su contribución al desarrollo y la paz*, y la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.

La *Declaración sobre la eliminación de la discriminación de la mujer*, proclamada por la Asamblea General de la ONU el 7 de noviembre de 1967, establece que toda discriminación contra la mujer es, en sí misma, injusta y que constituye una ofensa a la dignidad humana. En este contexto, los países firmantes, entre ellos México, se comprometen a adoptar mecanismos apropiados para derogar o abolir las leyes, costumbres, reglamentos y prácticas que encierren algún tipo de discriminación, así como a crear los instrumentos necesarios para la protección jurídica de la igualdad entre los derechos del varón y de la mujer, entre los que están: la declaración de esta igualdad en los textos constitucionales, la adopción de medidas de educación pública orientadas hacia la eliminación de prejuicios y la erradicación de costumbres y prácticas basadas en la idea de la

inferioridad de la mujer, el aseguramiento del ejercicio del derecho al voto, tanto en elecciones como en referendums, así como el ejercicio del derecho a ser elegible y a ocupar cargos públicos. En general, los once artículos de esta *declaración* están enfocados a un objetivo que es el que permea la definición de este marco legal: la igualdad jurídica y de oportunidades entre varones y mujeres.

Se ha señalado que uno de los puntos culminantes de los esfuerzos realizados internacionalmente para eliminar la discriminación contra la mujer se ubica en la *Declaración de México sobre la igualdad de la mujer y su contribución al desarrollo y la paz* aprobada por la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer en 1975. Esta *Declaración* contiene treinta principios que encarecen a las naciones y a la comunidad internacional la creación de una sociedad más justa en donde tanto los varones como las mujeres, sin importar la edad, puedan vivir en un ámbito de dignidad, libertad, justicia y prosperidad.

En dichos principios se resalta la igualdad de derechos y responsabilidades de varones y mujeres en la familia y en la sociedad en general, la igualdad de acceso a la educación y a la capacitación, el derecho a trabajar y a recibir pago igual por trabajo de igual valor, el derecho de las parejas y de las personas en lo individual de determinar el número y el espaciamiento de sus hijos e hijas, el derecho de toda mujer a decidir libremente si debe contraer matrimonio, el derecho a participar en, y a contribuir a, los esfuerzos de desarrollo, el derecho a la plena participación de la mujer en los sectores económico, social y cultural, el papel de la mujer en el fomento de los derechos humanos de todos los pueblos, el papel de la mujer en el fomento de la cooperación y la paz internacionales y la necesidad de eliminar las violaciones a los derechos humanos cometidas contra la mujer.

El 18 de diciembre de 1979 se adoptó la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.

Entró en vigor el 3 de septiembre de 1981. Esta *Convención* amplía los términos de su antecedente inmediato, que es la *Declaración* descrita en párrafos anteriores. Así, define que se entenderá por discriminación contra la mujer:

[...toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de

su estado civil, sobre la base de la igualdad entre el hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.³¹

Con la firma de este texto, los países se obligan a establecer una política encaminada a la eliminación de la discriminación contra la mujer; a modificar los patrones socioculturales de conducta, las prácticas, costumbres y prejuicios basados en la idea de la inferioridad de cualquiera de los dos sexos o en funciones estereotipadas de varones y mujeres; a garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de varones y mujeres en la educación y el desarrollo de los hijos e hijas.

Las normas de derecho interno

Esta vertiente debe analizarse a partir de las normas constitucionales y, específicamente, a partir de las garantías individuales contenidas en los primeros 29 artículos de nuestra Norma Fundamental.

Se considera que estas garantías surgen de los derechos humanos, los cuales son anteriores y posteriores a la vida del Estado; por tanto, éste debe respetarlos y exigir además su cumplimiento, de ahí el concepto de *garantía individual*. Es decir, en este catálogo constitucional la autoridad reconoce y resguarda los derechos humanos considerados inherentes, inalienables, imprescriptibles y propios de la naturaleza humana.³²

Las garantías individuales se clasifican de acuerdo con la Constitución federal en cuatro grupos:

- a) Garantías de igualdad;
- b) garantías de libertad;
- c) garantías de propiedad, y
- d) garantías de seguridad jurídica.

El grupo de garantías que más interesa en este estudio son las garantías de igualdad, y específicamente el artículo 4o. de nuestra Carta Magna. En él se señalan tres principios básicos: igualdad entre el varón y la mujer, derecho a una maternidad y paternidad libre, responsable e informada y derecho a la protección de la salud.

Es importante señalar que la exposición de motivos que acompañó a las reformas de diciembre de 1974, suscrita por el entonces presidente Echeverría Álvarez, sostenía que:

[...] una decisión fundamental del pueblo mexicano ha sido preservar la independencia nacional, con base en la vida solidaria y la libertad de quienes integran el país [...] dentro de este marco de intereses y tareas, ha debido en nuestros días integrarse la mujer, tanto al proceso político de manera que participe con libertad y responsabilidad al lado del varón en la toma de decisiones nacionales, como en el disfrute, al mismo tiempo, de una absoluta igualdad con éste, en el ejercicio de los derechos ya reconocidos y en el cumplimiento solidario de las responsabilidades particulares que les competen.³³

Esta misma Carta Magna -si bien fuera del contexto de las garantías individuales pero como una de las normas sociales que la distinguen de otras constituciones políticas-, en su artículo 123 establece el principio de igualdad en el salario cuando se realicen trabajos iguales tanto para varones como para mujeres y las normas mínimas de protección a la maternidad y la lactancia. Se señala que estas últimas no son meras prerrogativas de la mujer sino normas que se establecen para la protección de la niñez y, más concretamente, a la crianza.

De las normas secundarias a nivel federal que tienen apartados específicos relativos a la condición de la mujer y que, por tanto, son importantes en la búsqueda de la igualdad jurídica entre ambos géneros, tenemos la Ley Federal del Trabajo, la Ley de la Reforma Agraria, la Ley de Población y la Ley General de Salud. La primera reglamenta los principios señalados por la Carta Fundamental relativos a igualdad de salarios y a las licencias de maternidad y lactancia; la segunda establece la creación de unidades agrícolas industriales para mujeres, y las dos últimas establecen las normas que tocan de una u otra forma los derechos reproductivos y a la protección de la salud.

Nuestra República está organizada a través de un pacto federal, lo que implica que cada uno de los estados que la integran tiene normas internas o locales que deben considerarse para definir el sistema jurídico nacional. De este conjunto de normas locales cabe destacar, para los efectos de este estudio, dos tipos: los códigos penales y los civiles.

Con relación a la legislación penal, es necesario precisar que se requiere un estudio para incorporar una nueva forma de considerar a la mujer, así como a las relaciones entre los géneros y el castigo de conductas no deseadas por la comunidad, haciendo énfasis en la prevención de los delitos más que en el castigo mismo.

Desafortunadamente el conjunto de códigos penales de la República no refleja realmente el sentido de igualdad jurídica que se observa en otros cuerpos normativos. Por ejemplo, algunas cifras ilustran sobre la grave situación en materia de violencia intrafamiliar, lo que indica que los legisladores no han tomado medidas drásticas al respecto, ya que se considera que de sancionarse la violencia intrafamiliar, se atenta contra la integridad de la institución familiar. Al respecto deben orientarse esfuerzos para que los legisladores y funcionarios ponderen lo que realmente se busca protegiendo la institución familiar, hasta el extremo de permitir que se cometan acciones tan discriminatorias y atentatorias contra la dignidad humana como son la violencia intrafamiliar y los delitos sexuales.³⁴

En cuanto al conjunto de ordenamientos conocidos como códigos civiles cabe señalar, en primer lugar, que en ellos se definen las consecuencias jurídicas de los principales hechos y actos de la vida humana como los relativos al nacimiento, matrimonio, relaciones de parentesco, etcétera; asimismo, se determina la situación jurídica del ser humano en relación con su propia persona, con sus semejantes y con las cosas, de ahí que se reglamente el uso del nombre, el domicilio, la propiedad y demás derechos reales, amén de las obligaciones y contratos.³⁵ Esta rama del derecho resulta ser una de las áreas en la legislación mexicana que más reflejan la posición del Estado respecto al reconocimiento de la igualdad entre el varón y la mujer y, dentro de esta rama, las estructuras familiares son un magnífico termómetro que nos mide con bastante precisión la condición jurídica de la mujer en una sociedad.³⁶

En este rubro tampoco se ha cumplido completamente con el objetivo de proporcionar estructuras normativas que acaben con las diferencias discriminatorias entre ambos géneros. Para corroborar este hecho basta buscar en los códigos civiles de la República cuáles tienen reconocida la igualdad entre el varón y la mujer y en cuáles aún se conserva la potestad marital traducida en la división sexual de las tareas o cargas familiares. El ejercicio comparativo demuestra que, a pesar de los convenios internacionales y de las normas federales, al interior del núcleo familiar la potestad marital es todavía un "fantasma" visible, presente en la vida

cotidiana de mexicanos y mexicanas. Fantasma que impide, en gran medida, el avance democrático de las mujeres y nuestra incorporación masiva a las tareas del desarrollo político y económico del país.

Conclusión

Es EVIDENTE que debido a nuestras dos raíces culturales, la indígena y la española -ambas igualmente cargadas de un sentido místico y religioso basado en un esquema patriarcal-, el pueblo mexicano ha mantenido en la marginación a la mitad femenina de su población.

Con ello ha frenado, en buena medida, el desarrollo integral de la sociedad mexicana.

El que no haya sido sino hasta 1953 cuando en nuestro país se reconoció el derecho del voto de la mujer, es una prueba fehaciente de la mentalidad masculinista que subsiste hasta nuestros días en la idiosincrasia de un sector mayoritario de la población.

Aun cuando nuestro país es firmante de todas las convenciones de las Naciones Unidas sobre el fin de todo tipo de discriminación femenina, no fue sino hasta la proximidad del Año Internacional de la Mujer cuando se hicieron reformas a nuestra legislación para superar algunos de los atavismos existentes al respecto. No obstante, como se ha hecho hincapié a lo largo de estas páginas, hay códigos civiles y penales estatales que siguen conservando normas que discriminan al sector femenino.

Señalamos, al inicio de este artículo, a la institucionalización del género como un producto cultural y por tanto mutable a través del tiempo y del espacio. El momento actual significa no solamente el fin de un siglo ni de un milenio, sino de una época histórica, en la cual han hecho crisis muchas de sus estructuras. Vivimos un momento de paradojas: entre globalización y regionalismo, entre interdependencia y soberanía, entre el fin de la guerra fría y la multiplicación de conflictos militares, de alardes tecnológicos y reaparición del cólera, de avance del analfabetismo y de pobreza extrema, de desideologización y de dogmatismos religiosos, xenófobos y racistas. Todas ellas amenazan al mundo con el resurgimiento de ideas arcaicas que, en el caso de las prácticas de discriminación hacia la mujer, implicarían un retroceso inadmisibile para la humanidad.

La incorporación del sector femenino a la vida productiva que se va dando a lo largo de la historia, y en nuestro siglo a partir de las guerras mundiales, marca un camino sin retomo en el desarrollo de nuestra civilización.

Los movimientos feministas radicales de los años sesenta cayeron, en muchos casos, en actitudes tan sexistas como las que condenaban, lo cual es perfectamente comprensible después de siglos de dominación.

De acuerdo con la ley de la física, se debía dar una reacción igual o superior en intensidad a la represión sufrida. Los radicalismos han sido sustituidos por un nuevo feminismo maduro que busca el respeto de los derechos fundamentales de la mujer, como son su derecho reproductivo, su derecho al desarrollo y a la igualdad de oportunidades dentro de nuestra sociedad, que se traducen en el desarrollo integral del país.

Para lograr la meta de igualdad es fundamental un cambio de mentalidad que supere la cultura androcéntrica, que considera al hombre como el núcleo de la familia y de la sociedad, como el centro de poder, de la fuerza y no del imperio de la razón. El cambio de mentalidad implica evidentemente una transformación cultural, la que se da solamente mediante la educación y la difusión de una nueva cultura a través de los diversos medios de comunicación, sobre todo ahora que vivimos en la aldea global que anunció Marshall MacLuhan hace veinte años.

Es evidente que, además del cambio educativo y cultural, debe constituirse el marco legal correspondiente. Por ello es indispensable difundir la legislación existente: para que las mujeres puedan hacerla valer y se enteren de las leyes que las benefician y no sólo de las que las perjudican. Pero también deben hacerse las reformas necesarias para suprimir los atavismos patriarcales subsistentes, y contribuir a que el concepto de género instituido no marque una jerarquía entre los sexos, sino que se logre el establecimiento de una sociedad verdaderamente igualitaria.

Notas:

1 Nicholas Abercrombie, et al (1986). Diccionario de Sociología. Madrid, España. Cátedra, p. 318

2 Manuel F. Chávez Ascencio, (1990). La familia en el derecho de familia y relaciones jurídicas familiares. Porrúa, México, p. 218.

3 Op. Cit. P. 219.

4 O.N. Moser Carolina (1991). "La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estrategias de género". En: Guzmán, Virginia et al. Una nueva lectura: género en el desarrollo. Lima, Perú. Flora Tristán, pp. 55-124.

5 Mireya Suárez (1989). Ser mujer. Reunión Latinoamericana sobre estudios de género. El Salvador, San Salvador.

6 Norberto Bobbio et al. (1988). Diccionario de Política. México. Siglo XXI, p. 74.

7 Enriqueta Muñón Pablos (1991). El album de la mujer. Vol. I Época prehispánica. México: INAH, p.p. 162-164.

8 Fernando de Alva Ixtlixochitl (1881). México. T. 1, p. 41 citado en: Muñón, E. Op. Cit. P. 162.

9 Fray Bernardino de Sahún (1956). Historia general de las cosas de la Nueva España. México. Porrúa.

- 10 Francisco Javier Clavijero (1978). Historia antigua de México (1780). México. Del Valle, S.A. de C.V. pp. 200-215.
- 11 México: Fondo de Cultura Económica, España: Sociedad Estatal Quinto Centenario y Austria: AKADEMISCE Druckund Verlagsanstalt. Libro explicativo del Códice Borgia, (1993). Capítulo XXXII "La casa de la mujer y la casa del hombre", pp. 361-363.
- 12 Ibidem.
- 13 Ibidem.
- 14 Silvia Marina Arrom (1988). Las mujeres de la ciudad de México 1970-1857. México, Siglo XXI, p. 116.
- 15 Josefina Muriel (1974). Los recogimientos de mujeres. Respuesta a una problemática social novohispana. México. UNAM, p. 58.
- 16 Cristina Ruiz Martínez (1986). "La moderación como prototipo de santidad: una imagen de la niñez". En: Ortega, Sergio. De la Santidad... pp. 13-40.
- 17 Josefina Muriel (1974). Op. Cit. P. 60.
- 18 Ibidem, p. 58.
- 19 Sergio Ortega (1986). Op cit.
- 20 Ibidem, p. 73.
- 21 Manuel Mateos Alarcón (1885). Estudios sobre el código civil del D.F. México. Librería Valdés y Cueva.
- 22 Ibidem.
- 23 Martha Rocha Islas "Las mujeres en la Revolución mexicana: un acercamiento a las fuentes históricas". Galeana, Patricia (compiladora). (1990). Universitarias Latinoamericanas: Liderazgo y Desarrollo, México.
- 24 Julia Muñón Pablos (1987). Mujeres en México. Una historia olvidada. México. Editorial Planeta, p. 133.
- 25 Ibidem, p. 136.
- 26 Ibidem. P. 144.
- 27 Ibidem. P. 145.
- 28 Primer Congreso Feminista en México-1916. Memorias, (1975). Biblioteca del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- 29 Manuel F. Chávez Asencio (1990). La familia en el derecho, derecho de familia y relaciones jurídicas familiares. México. Porrúa.
- 30 Puntualización de las autoras, necesaria para evidenciar que también las mujeres estamos incluidas en este objetivo.
- 31 Así está definido en su artículo primero.
- 32 Son inherentes, porque son propios de la persona humana. Inalienables, porque nadie los puede enajenar, ni renunciar a ellos. Imprescindibles, porque nunca termina su vigencia.
- 33 Vide. El comentario de Santiago Barajas Montes de Oca al artículo 4º. Constitucional en Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (comentada), México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Colección Popular, ciudad de México, serie Textos Jurídicos, p. 19.
- 34 Un ejercicio interesante para esta evaluación es comparar la penalidad prevista para dos tipos de delitos: la violación y el abigeato. Desafortunadamente, en varios estados del país es mucho más sancionado este último, lo cual hace que, en promedio, en el sistema jurídico mexicano aparezca más protegida la propiedad de ganado vacuno que la libertad psicosexual de una persona.
- 35 Eduardo García Manés (1985) Introducción al estudio del derecho. México, Porrúa, p. 156.
- 36 Por ello es observable y justificable en la literatura feminista el gran interés que existe por los temas de la familia, de la participación de la mujer en ella, de las condiciones en que se dan los cambios del varón y de la mujer al interior de este núcleo, etcétera, temas relacionados con el derecho familiar. Sin embargo, no se hará un análisis amplio de este aspecto puesto que en esta misma antología se encuentra un estudio específico sobre el tema.

Lectura:

FORMACIÓN EN IGUALDAD DE GÉNERO

Unidad Didáctica elaborada por PSICAS S. L. Instituto Andaluz de la Mujer, Federación Anadaluz de Municipios y Provincias. Diciembre del 2002

La ausencia de textos escritos referidos al modo de vida en la Prehistoria entraña algunas dificultades a la hora de reconstruir nuestro pasado. Ni que decir tiene que el análisis de las relaciones de género se torna aún más difícil si cabe; bien es sabido que las investigaciones referidas a la Prehistoria, por lo general, no incluyen indicadores relativos a la vida de las mujeres en este período. En consecuencia, las relaciones de género quedan excluidas casi por completo de los estudios de la Prehistoria.

A pesar de ello, la historia siempre acaba hablando a través de las manifestaciones de las personas que la protagonizan. Tan es así, que las manifestaciones artísticas y las costumbres de mujeres y hombres hablan (a las claras) de una época globalmente igualitaria, que da paso a una época diferenciadora en razón de género. La guerra supuso un hito en la diferenciación de géneros, pero fueron las valoraciones que se hicieron de las tareas realizadas por ambos sexos, la que sin lugar a dudas, indujeron hacia las primeras situaciones discriminatorias para las mujeres. El paso de una economía depredadora, propia del paleolítico, a una economía productora, deja de suponer un avance para las mujeres que las vinculó definitivamente al sedentarismo.

La división sexual del trabajo aparece de manera más o menos clara en el neolítico. Los hombres se apropian de tareas que hasta ahora eran propias de las mujeres y comienza a prefigurarse la delimitación de lo que hoy conocemos como espacios públicos y privados entorno a la guerra y a la procreación respectivamente.

El orden no material del patriarcado comienza su consolidación con la jerarquización de los valores que le son propios; la procreación como valor menor y la guerra, que adquiere un alto valor social.

De la igualdad primigenia a la construcción del patriarcado en la Antigüedad. Primeras diferencias de género.

Existe poca información a cerca de los usos y costumbres de las mujeres en la antigüedad, y ello parece deberse a que la Historia fue escrita por hombres, es decir, la Historia que conocemos no refleja la vida de las mujeres.

La época romana regula jurídicamente las relaciones sociales de la ciudadanía. La mujer será considerada como menor de edad y en consecuencia se le limitan los derechos de ciudadanía (Elisa Ceumido Ceonsales. Profesora titular de Historia Antigua de la Universidad Autónoma de Madrid) y su capacidad de acción, por ejemplo, se le limita el derecho al voto (*ius suffragii*), el derecho a formar parte del ejército (*ius militae*). La vida de la mujer es responsabilidad o bien del padre, o bien del tutor, quienes tenían potestad para concertar matrimonios y controlar el cuerpo femenino.

Con la llegada del cristianismo, el estado de las cosas, no mejoró; más bien el patriarcado se perpetúa a través de la religión. Se aleja a las mujeres de las fuentes de conocimiento y se les relega al espacio doméstico. Por otra parte, se constata una fuerte segregación laboral.

Durante la Edad Media, el sistema patriarcal desarrolló ampliamente el ideario androcéntrico. A las mujeres se les impuso el espacio doméstico como su hábitat “natural”, en el que se fomentan las relaciones de dominancia y subordinación entre hombres y mujeres. Las mujeres excluidas del poder político y alejadas del poder intelectual y de las academias, eran instruidas en los principios del patriarcado.

En la Edad Media, la ocupación de las mujeres se centró en las tareas reproductivas, cuidado de la prole, de la familia y del espacio doméstico; es decir, se ocupó de las tareas consideradas por el patriarcado como femeninas.

También, aunque en menor medida, las mujeres en el ámbito rural se ocupan de las tareas propias del campo.

El patriarcado decide que el trabajo de las mujeres sea un trabajo no remunerado, aunque este sea imprescindible para el desarrollo económico y social, y contribuya en gran medida al desarrollo económico y sea el sostén del trabajo productivo.

De lo hasta aquí planteado se deducen dos consideraciones:

SUBORDINACIÓN DE LAS MUJERES AL GRUPO
PRIVILEGIADO DE VARONES

LAS MUJERES SE OCUPAN DE LAS TAREAS DOMÉSTICAS Y
DE TRABAJOS DE SUBSISTENCIA

El siglo XI se caracterizó por una serie de desarrollos sociales entre los que cabe destacar un incipiente acceso de las mujeres a la instrucción y a la cultura, que posibilitarán la emergencia de un pensamiento intelectual femenino.

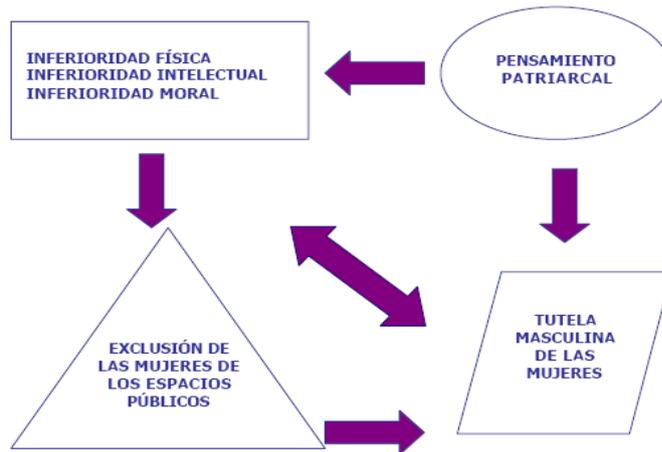
La necesidad de autonomía, la canalizaron las mujeres principalmente ingresando en los conventos.

Contribución femenina a la creación de
una corriente de pensamiento diferente
que contribuyó al desarrollo de la
modernidad

El patriarcado consideró firmemente, que las mujeres eran diferentes e inferiores que los hombres y en consecuencia impuso un reparto diferencial de tareas en razón del sexo. En este reparto, la superioridad del varón era

incuestionable y la autoridad masculina demostró ser la principal forma de mantener el orden imperante.

Los estereotipos relativos a las mujeres se centraban en torno a la supuesta debilidad de las mujeres. La consecuencia, el poder masculino desplegó todo un arsenal de medidas y medios para “protegerla”. La supuesta inferioridad de la mujer fue esgrimida por el pensamiento patriarcal para excluir a las mujeres de los espacios y de los poderes públicos.



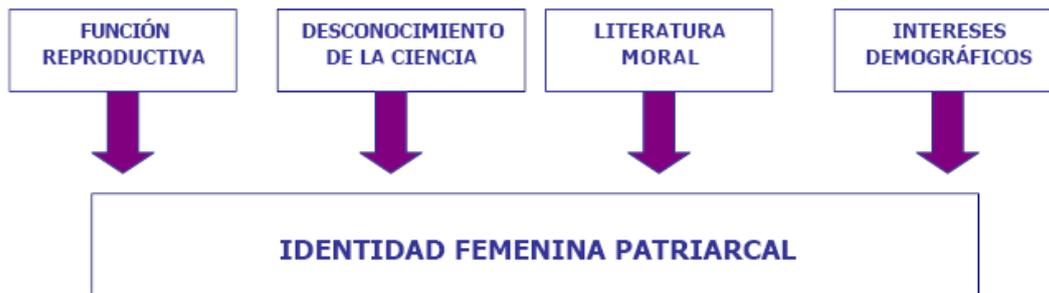
Sin embargo, la ética del bienestar desarrollada por la Ilustración, propició en cierta medida, el acceso de las mujeres a determinados trabajos, que aunque de corte feminizado— asistencial— doméstico, posibilitaron tímidamente, que las mujeres accedieran a espacios públicos, hasta ahora reservados a los hombres.

El siglo XVIII fue testigo de numerosos cambios respecto a la consideración de las mujeres; cambios que si bien no fueron muy profundos, ni mucho menos aceptados mayoritariamente; contribuyeron a cuestionar aspectos claves del pensamiento androcéntrico propios del sistema patriarcal.

La modernidad siguió transmitiendo valores basados en los estereotipos jerarquizados de género. Hasta finales del siglo XVIII la ciencia médica contribuyó a consolidar más aún si cabe los prejuicios de género basados en el pensamiento aristotélico “la naturaleza sólo produce mujeres cuando la imperfección de la materia no le permite formar hombres”. La consideración de las mujeres como hombres inacabados e imperfectos contribuye a elaborar una serie de creencias como la del varón mutilado que deviene en la mayor infravaloración del cuerpo femenino, no es de extrañar, por tanto, que el papel que se les reserva a las mujeres se circunscriba a los fines sexuales y reproductivos.

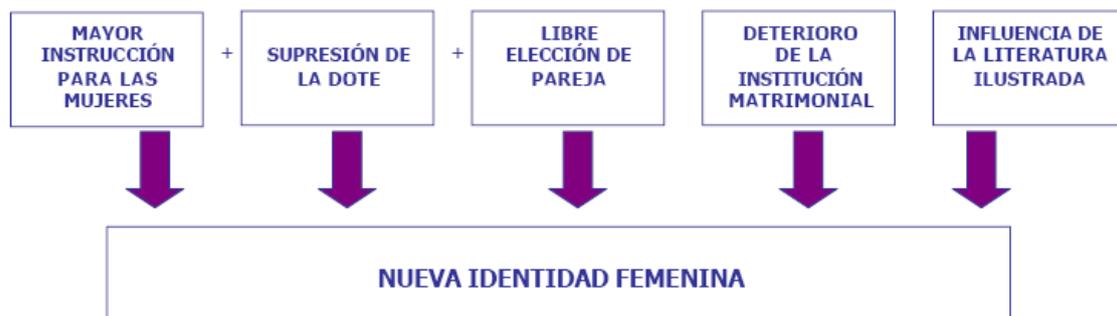
El tratado de Versahio desde el siglo XIV divulgaba las características de los órganos reproductivos femeninos como órganos genitales masculinos faltos del calor propio de los varones.

Las funciones atribuidas a las mujeres (reproducción de la especie y el cuidado de la prole), junto con el desconocimiento de la ciencia, la literatura moral y los intereses demográficos de la Ilustración contribuyeron sobremanera a la construcción de la identidad femenina.



Aunque el poder patriarcal seguía ninguneando a las mujeres, durante la Ilustración se produce una fractura importante respecto a la mentalidad de la Edad Media, sobre todo en aspectos relacionados con la moralidad y la salvaguardia del honor femenino.

Las mujeres en la Ilustración, principalmente las pertenecientes a la burguesía y a la aristocracia incrementaron su actividad y su presencia pública y con ella conquistaron mayores cotas de libertad, lo que trajo consigo la primera crítica, principalmente en Francia, reclamando mayor instrucción para las mujeres, la supresión de la dote, y el derecho de las mujeres a elegir pareja.



A pesar de la pérdida del concepto del honor referido a las mujeres y de una mayor instrucción de las mismas, la represión sexual y el utilitarismo reproductor seguían formando parte de la cultura ilustrada, principalmente en los entornos médicos y filosóficos.

La reivindicación de una ética laica de la sociedad es el fundamento del pensamiento ilustrado europeo, y trajo consigo al menos dos consecuencias relacionadas con los impulsos reformistas:

INSTRUCCIÓN
DE LAS NIÑAS

OCUPACIÓN DE
ESPACIOS
PÚBLICOS POR
LAS MUJERES

La educación fue el motor del cambio en el siglo XVIII. Aunque la religiosidad de las mujeres no experimentó grandes cambios, los ilustrados rehuían la beatería y la superstición a la vez que reclamaban una educación más racional.

Las hubo también transgresoras que contravinieron la moral pública y social, la moral sexual y la referida al pater familia. Las mujeres ilustradas, sobre todo las escritoras reclamaron para si y para las demás la igualdad de capacidades intelectuales.

El reformismo ilustrado siguió manteniendo y desarrollando las ideas patriarcales. Los oficios considerados propios de las mujeres seguían siendo los referidos al ámbito doméstico, al campo y a l terciario. El poder económico seguía en manos masculinas. El poder masculino continuó imponiendo prohibiciones para el acceso de las mujeres a la mayoría de los trabajos extradomésticos.

La protoindustrialización posibilitó la entrada de las mujeres a los gremios una vez que las mujeres hubieran accedido a oficios y empleos considerados masculinos. Las primeras obreras, pronto pudieron sufrir los efectos de la doble jornada.

El siglo XVIII fue testigo en Francia, Inglaterra y EE.UU. del nacimiento del pensamiento feminista. En Inglaterra Mary Wollstonecraft (1759-1797) elabora lo que se ha dado en llamar Primer Manifiesto Feminista; en su obra VINDICACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA MUJER (1792), propone una educación igualitaria para mujeres y hombres. En Francia el feminismo surge íntimamente ligado a la Revolución Francesa y en EE.UU. al Movimiento Antiesclavista.

INSTRUCCIÓN DE LAS NIÑAS OCUPACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS POR LAS MUJERES

El siglo XIX se hace eco de una serie de reivindicaciones protagonizadas por las mujeres como el derecho al voto, a la propiedad, a la instrucción igualitaria y en definitiva el Derecho a la Ciudadanía.

El siglo XX por su parte acogió lo que se ha dado en llamar el feminismo de segunda oleada. El feminismo cuestionó el orden social imperante que situaba a las mujeres en un plano de exclusión y subordinación respecto a los hombres.

La Europa contemporánea se caracteriza por las profundas transformaciones habidas en su seno. El proceso de industrialización primero y el de modernización después, seguido de la revolución de las tecnologías de información y de la comunicación han propiciado grandes cambios en las estructuras económicas y sociales; que a su vez, han influido en considerar a la población femenina como tejido productivo, a la vez que han contribuido a construir una serie de nuevos valores tales como:

- ⊗ Irrupción de las mujeres en el ámbito público.
- ⊗ Emergencia de los primeros movimientos emancipatorios de las mujeres.
- ⊗ Visualización de nuevas profesiones para las mujeres.
- ⊗ Control de la capacidad reproductiva de las mujeres.
- ⊗ Incorporación de las mujeres al mercado de trabajo extradoméstico.

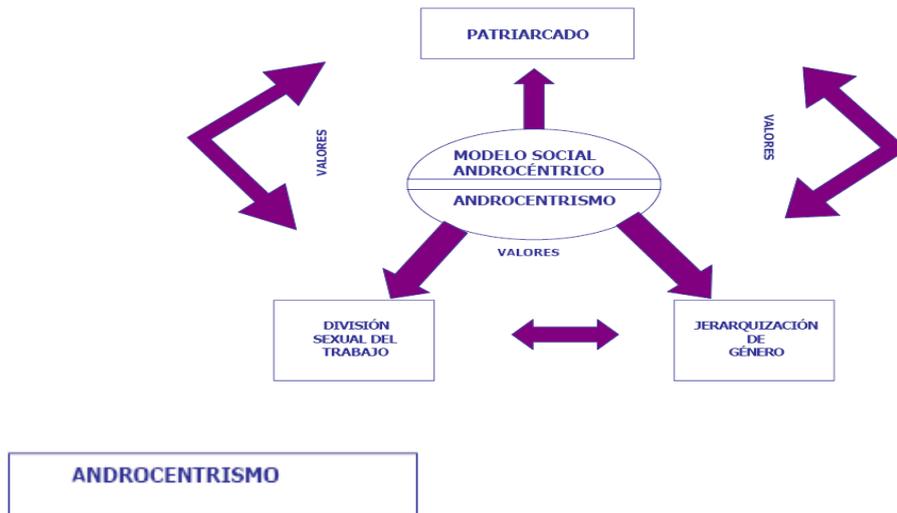
A día de hoy, aún reconociendo las importantes transformaciones ocurridas en nuestro entorno en favor de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, hemos de dejar constancia de la persistencia de ciertas desigualdades.

Patriarcado, androcentrismo, división sexual del trabajo y jerarquización de género.

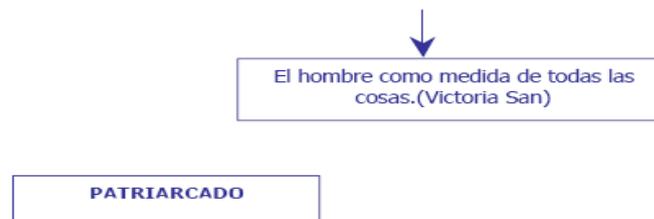
Para poder abordar los factores relacionados con el ideario de la igualdad entre géneros, se hace necesario, contextualizar, conceptualizar y elaborar un argumentario adecuado. La primera cuestión la hemos abordado a modo de introducción en este mismo módulo, de la segunda daremos cuenta en las líneas que siguen y la tercera, trataremos de desarrollarla a lo largo de la presente Unidad Didáctica.

El modelo social androcéntrico, sitúa al hombre en el centro de la vida y se estructura en torno a un pensamiento, unos valores y unas relaciones patriarcales. Este modelo, origina, promueve, desarrolla y perpetua las relaciones desiguales entre mujeres y hombres y por tanto es el responsable de la discriminación que soportan las mujeres.

El grupo dominante (no mayoritario) se concede a sí mismo poder para regular el universo y articular normas según sus pensamientos y sus intereses.



Con este término hacemos referencia a la forma de percibir la realidad a partir de idearios e intereses masculinos. Bajo el prisma del androcentrismo, los hombres son visualizados como sujetos y las mujeres como objetos. En consecuencia, el androcentrismo considera al hombre el centro del universo y a las mujeres inferiores y subordinadas a él.



Organización social caracterizada por el ejercicio de la autoridad moral, por parte de los hombres, como jefes de familia (pater familia), estableciendo un sistema de dominancia sobre las mujeres bajo su control.

La cultura patriarcal trasciende a la familia y los espacios privados para integrarse en ámbitos públicos, ideológicos y operativos, tales como la política y la economía que median y condicionan todas las relaciones de hombres y mujeres.

Las premisas más destacadas del patriarcado se refieren al ejercicio del poder masculino sobre y contra las mujeres y a las expectativas de subordinación de estas en relación con aquellos.



Cuando hablamos de división sexual del trabajo, nos estamos refiriendo al reparto de tareas en función del sexo. El modelo androcéntrico ha establecido que la función de las mujeres es la maternidad y en consecuencia las tareas que les son propias se relacionan con el cuidado de la prole y de todas las personas de la unidad familiar.

ANDROCENTRISMO

El hombre como medida de todas las cosas (Victoria San)

PATRIARCADO

El patriarcado es una estructura social basada en el poder del padre

DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO

La división sexual del trabajo ha tenido su mayor predicamento en el argumentario del orden natural, es decir, las mujeres han nacido para procrear y cuidar criaturas, lo cual nos lleva directamente a deducir que son estas quienes han de ocuparse en exclusividad de las tareas domésticas y les está vetado la práctica de tareas propias de los hombres.

A partir de la interiorización por parte de los hombres y mujeres de la división de tareas en función del sexo, se construyen los roles de género que son en realidad los que operativizan en la práctica la discriminación de las mujeres.

Afortunadamente las mujeres de nuestro entorno próximo han roto muchos de los estereotipos de género y están flexibilizando los roles de género. Con todo, aunque hoy nadie cuestionaría el imparable acceso de las mujeres al mercado de trabajo y la capacidades femeninas para el desempeño de funciones; es evidente que existe todavía hoy, profesiones y prácticas consideradas masculinas o femeninas. Más aún, producto del ideario androcéntrico, las mujeres tienen que soportar un acceso y permanencia al mercado laboral desigual que se materializa en una seria segregación vertical y horizontal.

JERARQUIZACIÓN DE GÉNERO

El modelo androcéntrico además de ordenar el mundo a su medida al dividir los espacios y las tareas, según los intereses masculinos, asignó valores a esta división; de tal forma que cualquier actividad ejercida por las mujeres tiene menos valor que las ejercidas por los hombres y lo mismo ocurre con la ocupación de los espacios.

MAYOR VALOR	MENOR VALOR
Tareas productivas	Tareas reproductivas
Espacio público	Espacio privado
Profesiones consideradas masculinizadas	Profesiones consideradas feminizadas

EL SISTEMA SEXO/ GÉNERO

Que mujeres y hombres no somos iguales biológicamente es un hecho innegable, ahora bien, esta diferencia biológica no justifica en modo alguno ni el trato desigual dispensado a las mujeres; ni mucho menos la discriminación soportada por la población femenina a través de los tiempos.

La humanidad, mujeres y hombres, nacen con unos genitales que son el resultado de todo un proceso de sexuación que comienza en el momento mismo de la fecundación y que concluye una vez finalizado el ciclo vital.

El sexo de nacimiento, con sus matices y peculiaridades hace referencia a las diferencias estrictamente biológicas entre mujeres y hombres. Y el género es el resultado de las construcciones sociales relativas a lo que cada sociedad considera propio de mujeres o de hombres. En otras palabras, la sociedad elabora en términos de valores, todo un ideario femenino o masculino dependiendo de cada momento-cultura-intereses. Por tanto, la feminidad y la masculinidad son construcciones sociales que nada tienen que ver con el sexo de nacimiento. Desde este punto de vista, el aprendizaje juega un importantísimo papel en la identidad femenina y masculina.

La teoría sexo-género distingue claramente entre los hechos biológicos que determinan el sexo (hombre/ mujer) y entre los hechos sociales que construyen el género (masculino/ femenino). Cada sociedad elabora sus normas de género según sus creencias o intereses. Las pautas de género son impuestas a mujeres y hombres desde el nacimiento, y en todas las sociedades conocidas han sido asimétricas y limitadoras para ambos géneros e inducen a la deseabilidad social.

Las pautas consideradas masculinas son mejor valoradas que la femeninas y conducen a una relación de poder ejercido por los hombres sobre las mujeres. La pretendida superioridad de un género sobre otro no se sustenta

hoy día. Sin embargo, desde algunas posturas, se ha pretendido defender una relación de complementariedad entre géneros.

El sexo no es el responsable de los desequilibrios entre mujeres y hombres.

Es la cultura y no la biología quien determina cómo deben comportarse hombres y mujeres.

Los géneros determinan el destino de las personas en base al sexo de nacimiento.

En la actualidad la relación entre géneros no es igualitaria.

ORDEN NATURAL	ORDEN SOCIAL	ORDEN SIMBÓLICO	ORDEN CULTURAL
Diferencias biológicas	Construcción de estereotipos y roles sociales y privados	Elaboración de arquetipos femeninos y masculinos	Construcción de los géneros
Determinación del sexo	Determinación del género	Se fundamentan en los estereotipos de género a la vez que son realimentados por estos	Integrado por lo cultural y lo simbólico
Hembras o machos	Mujeres u hombres	Femenino/masculino	Femenino/masculino

ORDEN¹

NATURAL		CULTURAL		
SEXO		GÉNERO		
BIOLÓGICO		SOCIAL		SIMBÓLICO
MACHO	HEMBRA	HOMBRE	MUJER	FEMENINO

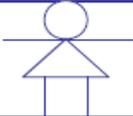
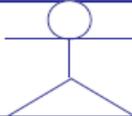
¹ Tabla basada en las aportaciones de L. Seres García.

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

La socialización es un proceso de aprendizaje por medio del cual, la sociedad, a través de los agentes de socialización transmite las creencias, los valores y los comportamientos dominantes de una determinada sociedad.

La socialización de género sigue los mismos mecanismos de transmisión, esto es, el patriarcado imperante, utiliza los roles de género transformados en creencias y valores diferenciales entre mujeres y hombres.



	
Reproducción Cuidado de la prole Afectividad	Producción Trabajo remunerado Intelectualidad
	
Escasa potenciación del desarrollo de capacidades relacionadas con la tecnología	Gran potenciación del desarrollo de capacidades relacionadas con la tecnología
	
Segregación profesional	Éxito profesional y social
ESPACIO PRIVADO Trabajo doméstico	ESPACIO PÚBLICO Trabajo extradoméstico

AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

FAMILIA	Juegos, cuentos, atribuciones, roles
ESCUELA	-Modelos del profesorado -Iconografía de los textos
GRUPO DE IGUALES	- Imitación
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	Imágenes, tratamiento de la información y lenguaje
RELIGIÓN	Valores, normas

ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS DE GÉNERO

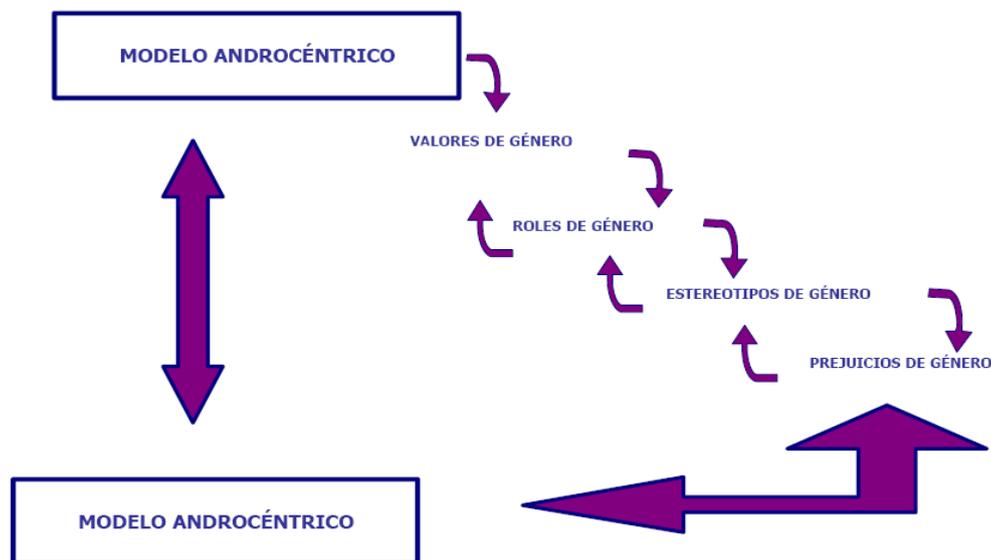
Allport¹ ofrece una conceptualización del estereotipo en estrecha vinculación con el prejuicio en la que, al mismo tiempo, se hace hincapié en

los aspectos cognitivos y en la función motivacional defensiva. Define el estereotipo como:

“creencia exagerada asociada a una categoría”. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación con la categoría.

Los estereotipos de género son creencias erróneas emanadas del modelo androcéntrico y de la cultura patriarcal que enjuician la conducta de hombres y mujeres. La idea preconcebida acerca del rol que mujeres y hombres tienen que desempeñar en esta sociedad son ideas generalizadas en la población.

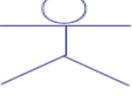
Los estereotipos y prejuicios de género se transmiten de generación en generación mediante procesos de socialización y de enculturación y fijando expectativas respecto a lo que se espera de las mujeres y de los hombres.



Desde el punto de vista del desarrollo humano, las capacidades son potencialidades susceptibles de actualizar mediante la experiencia de vida y el aprendizaje. Por otra parte, los valores, son construcciones sociales que posibilitan el desarrollo de las capacidades.

Los valores sociales en nuestro entorno se han jerarquizado a partir de los roles de género. Desde esta óptica, a mujeres y hombres se les han transmitido valores distintos, y en consecuencia han desarrollado capacidades distintas mediante la práctica de roles de género también distintos.

VALORES → ROLES → CAPACIDADES

	VALORES	ROLES	CAPACIDADES
	Entrega y disposición para satisfacer necesidades desde lo privado-doméstico	Cuidadoras de personas y gestoras de los sentimientos	Desarrollo de la afectividad
	Autoridad, dominación y poder para satisfacer necesidades desde lo público	Proveedores de bienes desde lo público	Desarrollo de la competitividad

El objetivo de la transmisión de los valores inherentes a los estereotipos de género es el perpetuar los prejuicios de género y hacer que la sociedad funcione según las reglas impuestas mediante los roles de género.

***LA NECESIDAD DE UN REPARTO IGUALITARIO DEL TIEMPO
EL DOBLE RELOJ SOCIAL***

“El tiempo que los hombres emplean en el trabajo remunerado determina el tiempo que tienen para sus familias: el tiempo que las mujeres emplean en sus familias determina la cantidad de tiempo de que disponen para el trabajo remunerado.”

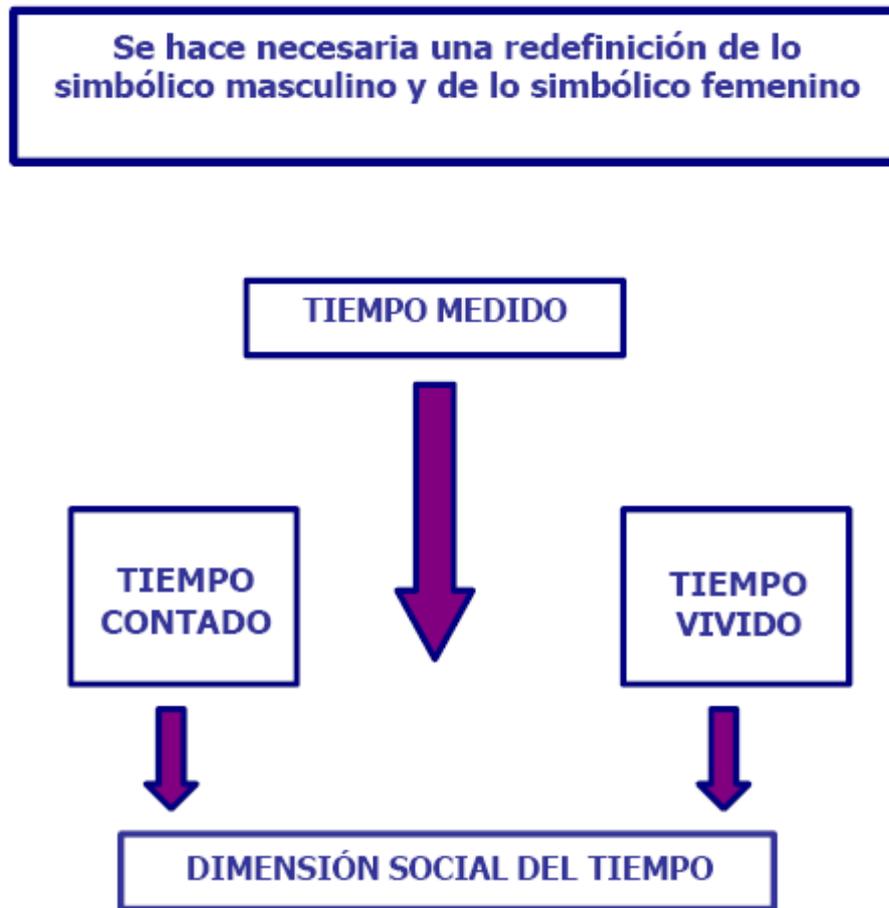
Patricia Hewitt

A partir de los años 70, la sociología del tiempo ha prestado especial atención al uso diferencial del mismo por parte de mujeres y hombres.

La progresiva incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en las sociedades desarrolladas, se ha visto mediada por el uso que del tiempo hacen mujeres y hombres.

La división sexual del trabajo, ha marcado los estilos de vida de ambos sexos, de manera que se hace necesario un análisis del tiempo desde la óptica de género. Profundizar en el uso del tiempo, inevitablemente nos conduce a profundizar sobre las relaciones de desigualdad entre géneros.

La medición del tiempo ha de incluir una dimensión social del tiempo, de tal forma, que nos permita obtener indicadores a cerca del tiempo contado y del tiempo vivido.



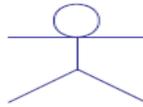
Los antecedentes de los estudios del tiempo se remontan al año 1938 en el Reino Unido, le siguen Francia (1947), Italia (1973) y España (1988).

La mayoría de estos trabajos hacen referencia a los tiempos del trabajo remunerado - no remunerado, a los tiempos del trabajo reproductivo – no reproductivo y al uso del tiempo de ocio, y como no, a las aportaciones que mujeres y hombres hacen a la reproducción social y a la economía.

Tradicionalmente y por definición, ha existido un tiempo métrico CUANTITATIVO y un tiempo social CUALITATIVO.

Para María Jesús Izquierdo, el tiempo de las mujeres, es un tiempo continuo “los días y las horas se repiten a si mismas, prácticamente, no existe diferencia entre los días laborales y festivos...”

La sociología de género, distingue entre tiempo social y experiencia de vida y concluye que la cuantificación del tiempo verifica desigualdades entre mujeres y hombres y asimetría en las relaciones entre ambos. En consecuencia recomienda la elaboración y desarrollo de cronopolíticas que permitan la reorganización del tiempo y los ritmos de trabajo.

EL USO DE LOS TIEMPOS ²	
	
CONTINUO	DISCONTINUO
HETERÓNOMO	AUTÓNOMO
NO VALORADO	VALORADO
MULTITAREA	MONOTAREA
REGALADO	RETRIBUÍDO
MENOR DESCANSO	MAYOR DESCANSO
MENOR OCIO	MAYOR OCIO

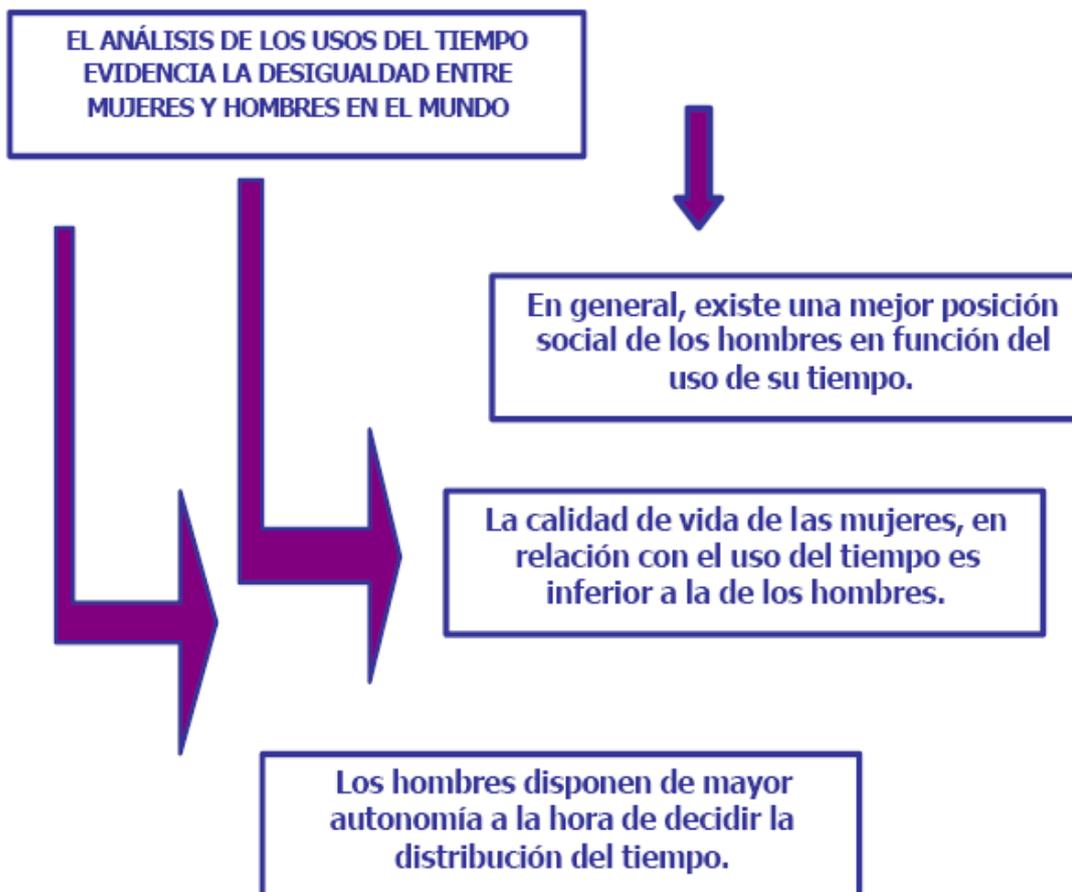
² Tabla basada en "las desigualdades de las mujeres en el uso del tiempo" M^o Jesús Izquierdo, 1988.

GÉNERO, CARGA DE TRABAJO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Distribución del tiempo

	TIEMPO DE TRABAJO TOTAL		ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL MERCADO		ACTIVIDADES NO RELACIONADAS CON EL MERCADO	
	Actividades relacionadas con el mercado	Actividades no relacionadas con el mercado	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Australia 1992	44	56	28	61	72	39
Austria 1992	49	51	31	71	69	29
Canadá 1992	52	48	39	65	61	35
Dinamarca 1997	68	32	58	79	42	21
Francia 1985/86	45	55	30	62	70	38
Alemania 1991/92	45	55	30	62	70	38
Israel 1991/92	51	49	29	74	71	26
Italia 1988/89	45	55	22	77	78	23
Países Bajos 1987	35	65	19	52	81	48
Reino Unido 1985	51	49	37	68	63	32
E.E.U.U. 1985	50	50	37	63	63	37
PROMEDIO OCDE	39	51	34	66	66	34

ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO DEL TRABAJO DOMÉSTICO NO REMUNERADO³			
Comprar	60% Mujeres	40% Hombres	Australia, Canadá, Lituania, Países Bajos, Rusia, Suecia, Reino Unido, EE.UU.
Cocinar	75% Mujeres	25% Hombres	Australia, Canadá, Dinamarca, Países Bajos, Rusia, Reino Unido
Cuidado de Niños / Niñas	70% Mujeres	30% Hombres	Canadá, Países Bajos, Noruega, EE.UU.



³ Fuente: Atlas Akal. Estado de la mujer en el mundo (1997-2001)

Reparto de responsabilidades y conciliación de la vida privada y Profesional

El proceso de transformación social en el que mujeres y hombres estamos inmersas /os, muestra una tendencia clara: superación de la división sexual del trabajo.

El uso diferencial, que de los espacios y los tiempos han hecho mujeres y hombres, ha desembocado en una serie de hechos también diferenciales, que de ningún modo han favorecido a las mujeres, como por ejemplo, las dificultades que las mujeres encuentran a la hora de incorporarse al trabajo remunerado y a la hora de desarrollar sus carreras profesionales o a la hora de disponer de tiempo propio.

El nuevo contrato social entre géneros, ha de contemplar necesariamente el reparto responsable e igualitario de los tiempos tanto en el ámbito público como en el privado.

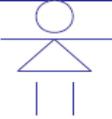
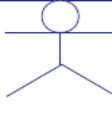


SESGOS DE GÉNERO EN LAS POLÍTICAS DE EMPLEO Y AUTOEMPLEO

El modelo androcéntrico proyecta su sistema de valores a toda la estructura social. Desde este punto de vista, el diseño y planificación de las políticas activas de empleo no está exento de sufrir una “contaminación” sesgada de género.

El acceso y permanencia de las mujeres al trabajo remunerado está plagado de una serie de dificultades y son la consecuencia directa de los desequilibrios de género todavía vigentes en nuestro entorno. Las consecuencias del desarrollo de los roles de género son especialmente visibles en el terreno del empleo.

LOS ROLES DE GÉNERO EN RELACIÓN AL EMPLEO

	
Tareas reproductivas	Tareas productivas
Compatibilización del tiempo personal y profesional	Empleo del tiempo relacionado con lo social y lo público
Menor disponibilidad	Mayor disponibilidad
PERCEPCIÓN DISTORSIONADA E INFRAVALORADA A CERCA DE SUS CAPACIDADES	PERCEPCIÓN DISTORSIONADA Y SOBREALORADA DE SUS CAPACIDADES

El desempeño de los roles de género promueve sesgos importantes a la hora de valorar las capacidades de mujeres y hombres, y el mercado de trabajo, en consecuencia, se comporta de manera desequilibrada.

La creencia todavía generalizada entre la población en general y entre los poderes públicos y entre el empresariado en particular, giran en torno al mayor absentismo, la poca disponibilidad o la escasa resistencia física de las mujeres frente a los hombres. De hecho, a pesar de que en nuestro entorno, son mayoría las mujeres universitarias y que éstas exhiben mejores expedientes académicos y mejor formación de postgrado, el mercado se sigue comportando de manera desequilibrada.

La mayor tasa de desempleo, la discriminación salarial y la peor calidad del empleo de las mujeres muestran algunos de los desequilibrios presentes en el mercado de trabajo.

Los sesgos de género producen y mantienen una serie de situaciones discriminatoria para la mujer, que hacen difícil abordar la segregación horizontal y vertical.

Recomendaciones para acabar con los sesgos de género en las políticas de empleo y autoempleo.

- ⊗ Considerar el empleo como un derecho de mujeres y hombres.
- ⊗ Visibilizar los valores femeninos en el desempeño de tareas.
- ⊗ Revisar de manera crítica los criterios parciales basados en estereotipos y prejuicios de género a la hora de diseñar, planificar, desarrollar y evaluar políticas activas de empleo.
- ⊗ Redefinir los valores en términos de oportunidad de empleo y autoempleo respecto a la demanda del mercado de trabajo.

- ⊗ Impulsar acciones positivas para equilibrar el mercado de trabajo.
- ⊗ Promover criterios de corresponsabilidad para compatibilizar la vida privada y profesional de mujeres y hombres

Lectura:

El currículum oculto de género

Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra. "El currículum oculto en el género". En: Género y Educación. Revista de educación/Nueva época No. 7/Octubre-Diciembre, 1998

Este artículo es una oportunidad de compartir nuestras reflexiones sobre la problemática de género y su relación con el hacer educativo de maestros y maestras en el salón de clases.

Desde nuestra experiencia universitaria nos hemos preocupado porque nuestros estudios e investigaciones sobre género tengan un reflejo social y académico, y así hemos organizado talleres sobre este tema que han cuestionado de diferentes maneras la práctica de los y las docentes desde las preguntas que nos hemos planteado al adentrarnos en esta interesante cuestión.

Situamos también nuestro interés por los estudios de género en el contexto amplio que nos brinda la psicología humanista, al valorar sobre todo a la persona y enseñarnos a confiar en la riqueza personal y en la posibilidad de transformación y de cambio que existe en el interior de cada quien.

Esta confianza en el proceso personal y los recursos que tenemos para facilitarlos nos han permitido descubrir que la persona es "algo" más que lo que han hecho con ella la cultura y la educación, y los estudios de género nos han proporcionado una valiosísima herramienta para continuar profundizando en el incommensurable valor que guarda cada ser humano.

Educación y estudios de género

El tema de este artículo es el "currículum oculto de género", y queremos ubicarlo dentro de nuestra concepción de educación y su relación con la cultura.

Además de partir de nuestra experiencia dentro de la psicología humanista y en los estudios de género, también nos preocupa el hecho educativo, la capacidad de y para educar, así como "la educabilidad" de las personas.

En una concepción rígida y tradicional de la educación encontramos elementos que favorecen la adaptación acrítica de la persona a la cultura y a las instituciones sociales.

En la perspectiva humanista, la educación es una forma de relación entre personas que permite que cada una de ellas pueda descubrir, conocer y reconocer sus recursos personales y los que les brindan las demás personas, la naturaleza, la cultura y sus instituciones, para llevar a cabo con eficacia una transformación personal y social que facilite el crecimiento y desarrollo de las potencialidades personales y sociales. Gracias al proceso educativo, la persona es capaz de hacerse responsable de sí misma, de los y las demás y de la naturaleza. Es capaz de hacer realidad su potencial humano y, al hacerlo, de convertirse responsablemente en transformadora de la cultura.

"Educar es un acto y un proceso, mediante el cual las generaciones adultas proporcionan a las generaciones de niños y niñas la oportunidad de conocer y apropiarse de los ideales, la identidad, los valores, las costumbres, los conocimientos y las creencias (toda la cultura) de la sociedad en que viven. Es un proceso interior de cada persona del cual sólo ella es responsable... mediante el cual construye el propio y personal sentido de la vida, del mundo y de sí misma ... y adquiere la capacidad de transformar (enriquecer y modificar) ese sentido por sí misma y junto con sus contemporáneos" (Bazdresch, 1998).

Para el asunto que nos ocupa, nos resulta útil recordar las dos formas de la educación: la formal y la no-formal.

La formal es la institución de la escuela cuyo objetivo se puede entender como "el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Así la educación necesariamente nos convierte en mejores personas, a diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un fin ético" (Hierro, 1981).

La educación no-formal se comprende como la socialización y se define como "todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución a la hora de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen en cierto modo determinan el modo de pensar y comportarse de la gente" (Bustos, 1994).

Los antropólogos hablan de la inculturación como la internalización de la manera de percibir y vivir una determinada sociedad. Eso quiere decir que la persona, como "nativa" de una sociedad, la vive como natural. Como

Dorotea, en *El mago de Oz*, trae los lentes para ver a la sociedad de cierta manera.

Los maestros y las maestras, los padres y las madres, son nativos y nativas de una sociedad y traen puestos los lentes de género.

En la familia se dan las primeras interacciones de lo que significa ser hombre y ser mujer desde el nacimiento y en las experiencias cotidianas en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión verbal y no verbal... que les ayudan a tener su identidad de género, es decir, el reconocimiento de sí y de las otras personas como niños y niñas (hombres y mujeres). Este aprendizaje se adquiere más o menos en la misma edad en que se adquiere el lenguaje y es anterior al conocimiento de la experiencia anatómica de los sexos (Beal, 1994).

El currículum oculto de género

Para la reflexión que nos ocupa, queremos definir al currículum oculto de género (cog) como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres.

Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones.

Sabemos que el currículum es una herramienta escolar visible, palpable, conocida por los alumnos y las alumnas así como por el personal docente. ¿Podremos entonces hablar de "un currículum-oculto-cultural que se forma a partir de la experiencia personal de género"?

Nos damos cuenta de que estamos proponiendo una extensión de la palabra currículum y somos conscientes de ello. Si currículum se define como "el conjunto de estudios y prácticas destinados a que los alumnos y las alumnas desarrollen plenamente sus posibilidades", estamos jugando con la palabra e invitando a quienes nos lean a considerarse "aprendices de la vida", a descubrir el "plan de estudios, sus normas, evaluaciones y expresiones" que cada vida personal ha tenido.

Características del cog

Es interesante y confronta darnos cuenta como el cog contiene y define las condiciones culturales de posibilidad para el desarrollo personal al determinar los roles sexuales, las tareas y las expectativas personales y

sociales implicadas en cada rol, así como las diferentes medidas de éxito o de fracaso que cada tarea social conlleva.

El cog establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden. Podemos observar los juegos infantiles desde la perspectiva de los aprendizajes necesarios para los niños y las niñas sobre cómo desempeñarse en la vida como hombres o mujeres. A través de las muñecas, a las niñas se les entrena para su futuro maternal y los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, se las instruye para que consideren "normal" el mundo de la atención de los hijos, y se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes "de lo femenino".

Podemos afirmar que parte del futuro vocacional y profesional diferente para los niños y para las niñas se delinea en los juegos infantiles, que tienen diferentes exigencias (cognoscitivas, afectivas, corporales y emocionales) relacionadas con lo establecido para cada sexo y que, sin decirlo claramente, contienen diferente preparación en valores, prácticas sociales y habilidades. Al niño se le permite ser más audaz, aventurero, se le fomenta la capacidad para correr riesgos y la libertad que esto implica, y así, en su futuro podemos encontrar licenciaturas encaminadas al desarrollo del pensamiento científico, o al éxito empresarial. Aun aquellos niños que no pueden acceder a los estudios universitarios tienen en su imaginario el éxito público y la posibilidad de responder a las exigencias que éste conlleva, mientras que los juegos aceptados y fomentados entre las niñas las acercan a las profesiones definidas para las mujeres (enfermería, normal —ser maestras—, psicología) que tienen más relación con los valores dedicados al cuidado de las y los demás.

Encontramos también diferentes expectativas relacionadas con el éxito profesional en términos de sueldo, de tiempos destinados al trabajo ("es verdad que las mujeres pueden dedicarle menos tiempo al trabajo puesto que tienen que dedicarse al cuidado de la familia") o de posibilidades de escalar puestos dentro de empresas, industrias y aun dentro del ámbito escolar o universitario.

No podemos negar, por más trillado que sea, la influencia de la educación formal y no-formal en la generación de estas expectativas; si revisamos con mirada crítica no sólo los juegos sino también los juguetes que se les compra a los niños y a las niñas podemos darnos cuenta de cómo se van encaminando las expectativas y las exigencias de realización personal

respecto al propio futuro. Porque esta carga de exigencias es igual, aunque diferente, para cada uno de los sexos.

Así, a través de la reproducción de significados y distinciones que señalan lo que es "normalmente natural" en los hombres y en las mujeres, podemos decir que el cog delimita lo visible y lo invisible en la cultura y en la sociedad al organizar la lógica interna con la que pueden ser interpretados y pensados las personas, los hechos y las relaciones sociales así como los mitos y las ilusiones que ofrecen sentido.

Sabiendo que al respecto puede haber más interpretaciones, ofrecemos una reflexión somera de los cuentos de hadas que escuchan los niños y las niñas. La niña duerme de múltiples maneras, duerme como la Bella Durmiente, como Cenicienta o como Blanca Nieves perdida en el bosque hasta que la despierta el príncipe. Este príncipe, el héroe, viaja y conquista tierras lejanas, regresa cargado de éxitos y tesoros después de haber vivido aventuras emocionantes llenas de riesgos, y la mujer lo espera como premio pasivo para que la lleve al altar. ¿Quién de entre las niñas/mujeres no ha soñado nunca con este príncipe que la libere de la esclavitud de la vida cotidiana?, ¿y quién de entre los hombres no se ha sentido héroe, aventurero y príncipe que con un beso despierta a la mujer que, agradecida, será su compañera por toda la vida?

El cog y la cultura

Al estar tan instaurado en la cultura, el cog a la vez que es aprendido en forma inconsciente, instituye, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder.

Aunque sea imperceptible y oculto, no es irreconocible; el cog juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, futuras personas adultas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento "permitidos y seguros" según el sexo y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social.

Tomemos por ejemplo la función de las muñecas para la internalización del rol materno, del cuidado, alimentación y limpieza de los bebés. Cuando la niña crece y se convierte en madre, el cuidado de sus hijos o hijas es una prolongación de los juegos infantiles, es decir, está preparada por y dentro de la cultura misma para ejercer su maternidad.

Mientras que lo que culturalmente se espera de un niño es que responda con agresividad a las situaciones adversas, que les haga frente en forma directa,

y es interesante observar las interrelaciones que un padre establece con su hijo. Los juegos son más bruscos y violentos, los abrazos más fuertes, y se le enseña desde chiquito a ser más independiente. Un estudio de psicología evolutiva revela que el niño, cuando tiene sólo un año de edad, tiene más estrés que la niña a la que se le permite expresar con más facilidad sus emociones y sentimientos.

Con la división tan rígida que separa el mundo público del privado y que coloca a los sentimientos dentro del ámbito de lo privado, la organización afectivo-cultural de la vida en la familia depende más de la mujer, es ella "la encargada" del mundo sentimental de sus hijos e hijas, si no es que también del de su esposo, y esto le da un poder especial dentro de la familia. Conoce secretos de los hijos e hijas, sabe "qué hilos mover" para que sucedan determinadas situaciones, puede ser más cercana y establecer las relaciones de intimidad que permiten un crecimiento personal más armónico de las que está excluido el hombre por su imagen de fuerte, de serio, de responsable.

Éste es sólo un ejemplo de una doble exigencia cultural que excluye al hombre, sólo por serlo, de la riqueza del mundo de la intimidad y de la expresión del afecto, a la vez que deja inerte a la mujer, sin las herramientas necesarias para hacer frente al mundo externo y sus racionalidades. Podemos encontrar en nuestra vida de trabajo más ejemplos de exclusiones-inclusiones difíciles, dolorosas y mutiladoras de la personalidad en favor de sostener los estereotipados roles sexuales.

Estructura del cog

Una de las fuerzas del cog que le ayudan a estructurar la personalidad de los hombres y de las mujeres, es precisamente que es invisible, es decir, no se ve porque da por hecho "lo natural" sin posturas críticas que permitan cuestionarse y encontrar formas diferentes, pero sí permitidas, de acceder a la realidad más completa.

Podemos preguntarnos, por ejemplo, si de verdad es esencial para la mujer ser madre, o si más bien podemos decir que "para ser madre se necesita ser mujer" (Fernández, 1994). Y entonces volver visibles otras maneras de vivir la feminidad sin que sea condición indispensable la maternidad para que una mujer sea valorada socialmente.

Otra de las fuerzas del cog está en las normas y exigencias que generan expectativas de valoración y reconocimiento social a la persona que se adapta a su lugar reconocido y socialmente aceptado (por ejemplo, la dificultad sentida y vivida por los esposos cuando la mujer tiene un mayor sueldo del que ellos reciben y se cuestionan su papel de "mantenedores" de

la mujer y de los hijos e hijas), y que, al contrario de lo que podría esperarse, no favorecen la independencia ni la autonomía para quien se sale de lo establecido.

Encontramos otra fuerza en los diferentes métodos implícitos y explícitos para el aprendizaje de habilidades y destrezas según lo esperado y lo permitido para cada uno de los sexos, que se relacionan con las expectativas de éxito/fracaso y con el reconocimiento y valoración del esfuerzo personal y profesional.

Los fundamentos del cog

Podemos pensar en tres: el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género.

1. Androcentrismo: la percepción profunda de que la cultura y la historia se han vivido, estructurado y comprendido desde la visión masculina en diferentes ámbitos.

En las congregaciones de monjas, por ejemplo, encontramos que casi todos los fundadores han sido hombres, y desde su perspectiva masculina se ha cimentado la espiritualidad y la cotidianidad de la congregación exclusivamente femenina.

El modelo de desarrollo de la personalidad desde el psicoanálisis parte de la concepción y del proceso masculino. La definición de conocimiento ligada a la vida racional que está más identificada con los patrones de comportamiento masculinos y la casi certeza de que los sentimientos y las emociones "propios" del mundo femenino son irracionales, por lo tanto poco científicos y no dignos de ser tomados en cuenta. Últimamente los estudios sobre la inteligencia emocional están abriendo y enriqueciendo esta perspectiva.

Los puestos de dirección en los gabinetes de gobierno, en las empresas, en las universidades, generalmente los ocupan hombres, quienes son los encargados de establecer las líneas directrices de los diferentes proyectos sociales.

La misma dificultad vivida en el comité internacional de los entonces llamados Derechos del Hombre, cuando en 1948, una mujer negra interpuso su voz para que el documento final que los constituía incluyera desde su formulación inicial a la mujer, después de varias discusiones, y cuenta la historia que no fue fácil, aunque ella logró que su iniciativa fuera tomada en cuenta y se cambió el nombre a Derechos Humanos.

Un trabajo de género, en este sentido, es propiciar la apertura al conocimiento del modelo femenino de conocer, más aún de modelos alternativos para acceder al conocimiento. Leopoldo Sengor (filósofo senegalés), estudia el fenómeno de la "negritud" y dice que es la posibilidad de conocer por la emoción: (e-moción: movimiento corporal) cuando hay movimiento corporal, cuando se da una respuesta a través del cuerpo, hay conocimiento. Si nos preguntamos en esta dirección sobre la importancia de la intuición, una cualidad reconocida como femenina, en el hecho del conocer, y sobre las relaciones horizontales entre las disciplinas y los planes de estudio, si nos preguntamos también sobre las causas psicológicas y afectivas del bajo/alto rendimiento escolar... podemos elaborar programas y estilos de acompañamiento más integrales y creativos tanto para maestros, maestras y estudiantes. Además cabe la pregunta sobre la intuición masculina y sobre la racionalidad femenina.

2. Esencialismo: que racionaliza y legitima la creencia de que es la naturaleza biológica la que determina lo que es natural/antinatural entre los hombres y las mujeres. La naturaleza marca el destino.

Desde esta perspectiva, lo que es más fuerte y determinante es asegurar que la biología marca el destino. Además, si se juntan el androcentrismo que enfatiza la medida masculina y el esencialismo que supone como natural el androcentrismo, la diferencia (ser mujer) se cataloga como inferioridad. La historia nos ha mostrado en forma muy dolorosa cómo al extender este esencialismo con parámetros de superioridad étnica o económica, entran dentro del catálogo de la diferencia todos aquellos hombres que no corresponden al modelo "superior" (negros, indígenas, "el tercer mundo"). En el salón de clases podemos encontrar niños que son catalogados como débiles por sus mismos compañeros o maestros y quedan excluidos de los juegos y más aún de la participación en clase, o son objeto de burla y de menosprecio.

La creencia decimonónica acerca de la fuerza vital nos puede ayudar a esclarecer más este punto: fuerza vital es un término médico utilizado para describir por qué algunas personas resistían mejor las enfermedades que otras y se relacionaba con la adecuada conservación de la energía. El principio de la conservación de la energía se usó para fundamentar muchas creencias del siglo XIX, incluyendo la de que la educación no era propia para la mujer porque la energía que gastaba en el estudio se restaba a la necesaria para la gestación y el desarrollo físico y el cuidado de los hijos e hijas: la educación escolar (el "uso del cerebro") quita energía a los órganos reproductivos y daña la salud. Además, se reforzaba esta creencia al decir que el estudio era especialmente dañino durante la menstruación.

3. La polarización de género: no es simplemente la percepción histórica de que los hombres y las mujeres son fundamentalmente diferentes, sino el hacer de esta percepción el principio organizador para la vida social, para las expresiones de los sentimientos y de los afectos y para la experiencia erótica.

Si echamos un vistazo a la organización familiar, no es raro encontrar claramente delimitados los territorios emocionales del papá y de la mamá, y más tarde de los hijos y de las hijas. A la mujer "le pertenece" la responsabilidad de la educación religiosa, la capacidad de comprender los sentimientos de los hijos y de las hijas, la organización de la vida cotidiana, de lo privado... mientras que al hombre se le relaciona más con los permisos, el manejo del dinero, los castigos y la severidad. Esta manera rígida y excluyente de dicotomizar la vida familiar instituye claramente los mundos privados y públicos y las diferentes maneras de acceder de cada persona a cada uno de estos mundos.

Las repercusiones de esta división cultural, que no tiene que ver con la experiencia profundamente humana de comprender el mundo de los sentimientos, por ejemplo, se pueden encontrar en la vida adulta de diferentes maneras; señalamos sólo dos de ellas para clarificar nuestro punto de vista: cuando un hombre no sabe qué hacer ante la intensidad de sus sentimientos y mejor se refugia en el mundo del trabajo, y, a su vez, cuando una mujer depende de "su marido" para tomar decisiones que tienen que ver con la vida económica de la familia, y más aún, de ella misma.

El cog y la educación escolar

Creemos que las fuerzas y la estructura del cog están íntimamente relacionadas con la educación formal y no-formal, y que es mediante de la educación como se instaura.

Como veíamos más arriba, una de las funciones de la educación es la de formar la subjetividad de las personas para que respondan a las expectativas sociales de "transformación y desarrollo", sin descuidar la necesidad de adaptación social a la que también pretende responder la educación. Pero, si en lugar de procurar la transformación, la educación se pone como tarea primordial, aunque no sea conscientemente, la adaptación social, la cultura ofrece métodos para lograr el conformismo en las personas.

La educación forma el carácter y define conductas, y se recibe desde en el seno materno en el que "no hay espacio vital" para cuestionarse.

Si no hay una postura crítica en las adultas y los adultos, la persona, sobre todo en las etapas más pasivas y receptoras de su vida interioriza los

patrones establecidos de lo permitido y los reproduce sin mayor cuestionamiento. Se afirma que un niño sabe cuáles comportamientos (no llorar, preferir jugar con un balón, que le gusten las peleas) son aceptados y valorados por su padre y por su madre antes de saber "que es hombre". Lo mismo se puede decir de las niñas.

Podemos decir con Arthur Koestler que "jugamos los juegos de la vida obedeciendo a libros de reglas escritos con tinta invisible o con un código secreto"; estas reglas tienen la misión de guiar inconscientemente nuestras acciones. Como son de carácter inconsciente, son difícilmente analizables y reconocibles por la razón y perpetúan formas de conducta no deseadas y muchas veces en franca contradicción con las ideas y expectativas conscientes.

Cog y sus consecuencias en la vida escolar

Hemos visto cómo en la base del cog están el androcentrismo, la polarización de género y el esencialismo biológico; hemos afirmado también como la familia es reproductora de estas actitudes y habilidades; queremos ahora resaltar (hacer visibles) las consecuencias en la formación de las personas si los maestros y las maestras no son conscientes de su capacidad de reproducir valores, actitudes, conductas y habilidades sociales sin la crítica necesaria para que la educación sea verdaderamente un apoyo para la transformación personal y social.

Es importante que el maestro, la maestra, tenga el conocimiento suficiente de su propia historia, para que sea capaz de reconocer cómo influyen sus experiencias y aprendizajes personales en las relaciones que establece con sus alumnas y alumnos.

A través de la realización de un taller sobre "Género y Salón de Clases", nos dimos cuenta de la relación tan íntima que existe entre la práctica de los maestros y maestras y su formación personal. Queremos hacer una mera descripción de algunos puntos para fundamentar esta afirmación: una maestra se dio cuenta de que en la manera de organizar los equipos mixtos de trabajo en el salón de clases se refleja que confía más en el desempeño de las mujeres que en el de los hombres ("los hombres necesitan una mujer que los estimule para poder salir adelante"), y pudo recordar frases y situaciones familiares que le reforzaron esta creencia; queda clara la relación entre la maternidad y su vocación como maestra, ya que, se dice, los hombres necesitan los cuidados de las mujeres. Un maestro señaló que, de manera imperceptible, sí tiene dos maneras diferentes para evaluar a sus alumnas y a sus alumnos, a quienes les exige más, ya que ellos van a ser los responsables económicamente de sus familias, y las mujeres "van a

encontrar quien las mantenga". Los maestros declararon también mostrarse más accesibles a las peticiones de las alumnas y prestarse al juego del chantaje emocional ("es que no sé qué hacer cuando llora una alumna"), mientras que las profesoras aceptaron adoptar papeles maternos y protectores más fácilmente con sus alumnos varones que con las mujeres.

Evaluar con diferente código, permitir chantajes emocionales, creer que una mujer no puede ser el sostén económico de su casa... Si profundizamos en esta descripción podemos señalar cómo la violencia y la discriminación están presentes continuamente en la práctica educativa.

La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada sólo en roles sexuales estereotipados (maestra-madre, alumnos-hijos), cuando se definen los juegos permitidos para los niños y para las niñas, cuando se delimitan los espacios en función de las necesidades de los varones (aun el espacio en el patio de recreo, porque los niños juegan fútbol y se necesita más cancha, y las niñas juegan en un pedacito, "al cabo sólo platican").

Es interesante observar los estilos de intervención de los maestros y de las maestras con sus alumnos y alumnas y descubrir a quiénes se les ofrece mayor oportunidad de participar.

Aseguramos, entonces, que una de las consecuencias del cog es la violencia en las situaciones educativas que afecta tanto a los niños como a las niñas. En el salón de clases, probablemente esta violencia no toma la forma de agresiones físicas, sino de la llamada "violencia light", por su carácter casi intangible, lo cual la hace casi imperceptible. Implica agresiones más sutiles, chistes sexistas, frases humillantes, prejuicios con respecto a las diferencias sexuales. Esta violencia, que podemos ejemplificar más claramente dirigida hacia las niñas y mujeres, se encuentra de manera distinta para los hombres, al exigirles a ellos determinado tipo de comportamientos (insensibilidad, valentía ante las agresiones físicas, no permitirles tener amigas para que no se hagan débiles, mayor rendimiento escolar, conductas claramente dirigidas al éxito que excluyen la experiencia reconocida del fracaso).

Ninguno de los dos sexos están fuera de las exigencias sociales que marcan y limitan los valores, las actitudes y las conductas y destrezas.

La valoración de la diferencia femenina, no sólo en su rol tradicional, ha sido invisible e invisibilizada en el proceso socio-histórico; en este sentido, la invisibilidad llega a ser discriminadora y violentadora. "Lo invisible no es entonces lo oculto sino lo denegado, lo interdicto de ser visto", y de esta manera la violencia es "constitutiva de las relaciones entre los géneros"

(Fernández, 1994). y se encuentra dentro de los diferentes ámbitos de la interacción social como prácticas violentas no registradas que hacen posible su constante repetición.

Muy importante es resaltar la violencia del lenguaje; las mujeres necesitan aprender a sentirse incluidas cuando se habla de "los hombres", término que hasta la fecha es globalizador. Realmente ésta debería ser una observación continua entre las mujeres, ya que aún con la mayor conciencia posible, nos seguimos sintiendo incluidas con el uso del término "hombres". ¿Cuántos libros de ciencia, de psicología necesitaríamos cambiar para lograr un lenguaje más incluyente? ¿Necesitaríamos re-editar hasta la misma Biblia!, "Dios creó al hombre a su imagen y semejanza" (¿y a la mujer de la costilla de Adán?), ¿cómo sería esta lectura si pudiéramos leer: Dios creó a la mujer y al hombre a su imagen y semejanza? Nos imaginamos que muchos problemas de autoestima y de valoración personal podrían resignificarse.

En relación con los contenidos de los programas, es interesante hacer notar también cómo casi no hay mujeres en los libros de historia, de literatura, mucho menos en los de las ciencias. ¿Qué hemos pensado las mujeres cuando nos hemos dado cuenta de que sólo los hombres han hecho algo digno de estudio y valoración académica?

Queremos, con estos argumentos, establecer que tanto los y las estudiantes como los maestros y las maestras son personas inmersas en la cultura de género reproductora de roles, actitudes, creencias y conductas.

El curriculum oculto de género es de todos y de todas.

Propuesta

Desde la certeza de que el curriculum oculto de género es de todos y de todas es que queremos hacer nuestra propuesta.

Actualmente, los estudios de género están haciendo visible lo invisible a través de estudios, investigaciones y grupos de apoyo que se traducen en prácticas transformadoras de la vida cotidiana, tales como la irrupción de la mujer en la vida laboral, el acceso a la educación secundaria y universitaria, la presencia femenina en el ámbito político, las transformaciones en las relaciones familiares y conyugales, la revisión de los conceptos tradicionales de la fidelidad, del erotismo, los diferentes cuestionamientos que traen actualmente las organizaciones de la vida doméstica; prácticas que se traducen también en apertura de oportunidades para las mujeres de luchar en el plano político por normas más justas para mujeres, la denuncia permanente, la promulgación de la ley sobre la violencia intrafamiliar, la existencia de grupos de autoayuda.

Desde la perspectiva académica, se hace notoria cada vez más la ausencia de estudios de género en las universidades y en la preparación y capacitación en este tema de profesionistas y de maestras y de maestros, así como de autoridades y responsables.

Este movimiento que hace visible la discriminación y desnaturaliza sus prácticas, es un movimiento que denuncia, incomoda, trastorna y produce vacilaciones en el conjunto de significaciones imaginarias sociales que legitimaron durante épocas la desigualdad y la injusticia entre hombres y mujeres.

Estamos viviendo una transformación en la imaginación colectiva que permite que la discriminación no esté oculta... "diversas fisuras en el quiebre del paradigma que legitimó desde siglos las desigualdades de género" (Fernández, 1994).

Esta tarea supone una modificación de la imagen de sí mismo, de sí misma y de la otra y del otro, implica transformaciones en la sensibilidad, en el modo de pensar y hasta en el modo de soñar.

Y trae como consecuencia profundas transformaciones en la subjetividad.

Nuestra propuesta incorpora la capacidad del ser humano para interrogarse, para cuestionar el campo epistémico desde donde fueron pensadas las diferencias de género, descubrir la lógica interna, que instituye las categorías desde donde pueden ser pensados, comprendidos y legitimados los problemas, y por lo tanto, las lógicas de intervención para encontrar las alternativas de solución.

La tarea desconstructiva al interior de un cuerpo teórico, lo visible en una disciplina, exige puntualizar criterios de elucidación. Exige descubrir la relación existente entre el campo de lo visible y el invisible, entre lo que no se ve en una disciplina y que está determinado por la estructuración de la teoría y por las prácticas sociales en que se inscribe.

La misma relación que define lo visible, define lo invisible, define lo que está presente en ausencia, lo que se consagra como inexistente sólo porque no se ve (Fernández, 1994).

Es necesario indagar hasta dónde es posible pensar de otro modo.

En este contexto, nuestra propuesta se enfoca también a todos los niveles de educación (desde preescolar hasta universitario) como una estrategia de desentrañamiento de lo oculto a través de una mayor conciencia de los lentes que el género nos ha colocado, y para abrir la capacidad para establecer políticas y prácticas más equitativas entre los géneros.

Este camino es en parte simbólico y en parte práctico.

Entendemos la parte cultural de género como un proceso de construcción social simbólico en el que el discurso juega un papel central para producir, construir y modificar los significados que forman parte de las instituciones sociales tan importantes como la escuela y la familia. La vida cotidiana en estos dos lugares es un espacio donde el discurso puede resignificar las palabras claves de género como: madre, padre, feminidad, masculinidad, niño, niña, poder, enseñanza, educación, violencia, familia, diversidad, trabajo, colaboración, pasividad, entre otras.

Para terminar esta reflexión, queremos concretar proponiendo diferentes formas para trabajar con los y las docentes y con los padres y las madres de familia:

1. Promover para ambos grupos la formación de talleres de revisión de la práctica educativa escolar y familiar; talleres de recuperación de la historia personal de género; talleres de aclaración de los valores realmente femeninos y masculinos, en contraste con los pseudovalores.
2. Descubrir y corregir desigualdades en las políticas y las prácticas de contratación, sueldos, permisos por maternidad y por paternidad, elaborar criterios explícitos de valoración y de evaluación de la docencia y de las tareas de investigación.
3. Promover la participación de los hombres como maestros en todos los niveles escolares, lo que supone mejorar la valoración social y económica del maestro de primaria.
4. Elaborar textos no androcéntricos y presionar para una revisión de los textos desde la perspectiva de género.
5. Apoyar a las personas que están interesadas en promover la cultura de género y permitir con apertura los cuestionamientos que ayuden a desentrañar, en los planes de estudio, en los programas curriculares, en los ámbitos de trabajo para los y las futuros y futuras profesionistas, las reglas invisibles que continúan perpetuando una educación rígida, conformista y que inmoviliza el crecimiento de las personas.

En resumen, nuestra propuesta llama a nuestra creatividad, a la posibilidad de abrir nuestro corazón y nuestra mente a formas renovadoras de comprensión del ser persona y a descubrir lo valiosamente humano en el proceso de crecimiento de género.

Lectura:***La formación del género: El impacto de la socialización a través de la educación***

Olga L. Bustos Romero. En: El género, La construcción cultural de la diferencia sexual, UNAN, México, 2000.

Resumen

Se hace un *análisis de Información del género, como una construcción social que define lo masculino y lo femenino, lo que deriva en los llamados roles de género. Tal dicotomía masculino-femenino marca estereotipos las más de las veces rígidos, condicionando roles, limitando las potencialidades humanas de las personas, pues la norma dicta que hay que ajustarse a comportamientos "adecuados" al género respectivo.*

Se discute la dicotomía masculino-femenino y la polarización de los géneros, así como el modelo de la androginia, planteándose algunos cuestionamientos en torno a la misma. Se analiza la socialización como el proceso por el cual los individuos adquieren conductas y valores asociados a sus roles culturalmente asignados.

Se discute y analiza la educación como una instancia de socialización, destacándose el sexismo que existe en la misma y en todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario. Se sostiene que el sexismo no se manifiesta únicamente en los contenidos de los textos, sino también por medio del currículo oculto, es decir, del trato diferencial (en detrimento de las mujeres) a mujeres y hombres mediante el lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la atención proporcionada a mujeres y hombres, así como la calidad de ésta. En ese sentido, sigue existiendo discriminación en el sistema educativo, pero esta discriminación no incide tanto en los niveles de éxito escolar (generalmente las niñas obtienen mejores calificaciones que los niños), como en el nivel de deformación de los géneros. De acuerdo con Subirats (1991), la transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de una actitud dependiente en las mujeres, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía.

Tomando en cuenta las cifras que proporciona ANUIES (1992), respecto a la proporción de mujeres y hombres en la educación superior (43 y 57 por ciento respectivamente), el argumento que se plantea es que se debe trascender el dato cuantitativo y pasar al cualitativo.

Para tal efecto, se requiere analizar los siguientes aspectos:

- a) *Eficiencia terminal en hombres y mujeres;*
- b) *distribución de porcentajes por sexo, y*
- c) *inserción en el mercado laboral.*

Se mencionan algunas experiencias en otros países, como Puerto Rico y España, que han puesto en práctica programas alternativos dentro de la educación formal, libres de sexismo. Se bosquejan cuatro elementos de una propuesta alternativa que procure eliminar el sexismo en la escuela.

Finalmente, se concluye señalando que los cambios y las transformaciones en la polarización de los géneros deben orientarse al cambio en la estructura social androcéntrica, más que impulsar cambios a nivel individual.

Introducción

LA INCORPORACIÓN de la categoría de género ha sido de especial importancia y utilidad para poder comprender y analizar los comportamientos y los problemas que tradicionalmente se han considerado "típicos" o "inherentes" a las mujeres y los hombres. Esto ha permitido el planteamiento de estrategias para incidir en estas cuestiones, así como la posibilidad de mejorar las relaciones entre los géneros masculino y femenino.

A partir de lo anterior, se ha formulado el cuestionamiento de que los comportamientos de mujeres y de hombres más que tener una base natural e invariable, se deben a una construcción social que alude a aspectos culturales y psicológicos asignados de manera diferenciada a unas y otros, por medio de los cuales adquieren y desarrollan ciertas pautas de comportamiento, características y atributos que hacen posible la femineidad y la masculinidad, derivándose de esto los llamado *roles de género*.

En este trabajo se pretende describir y analizar cómo ocurre la formación del género, destacándose la importancia del proceso de *socialización*, específicamente a través del impacto de una de sus instancias que es la *educación*. A la luz de la literatura más reciente dentro de este campo, se hacen algunas consideraciones sobre el debate de la polarización de género. *Grosso modo*, el *género* se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a las mujeres y los hombres, como producto de un proceso histórico de construcción social (Benería y Roldan, 1987). Esto último implica la transmisión y aprendizaje de normas que informan a la persona acerca de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. La asignación o

rotulación de género se hace a partir de una diferencia sexual biológica (genitales externos del recién nacido), pero deriva o se traduce en una serie de inequidades sociales, que implican subordinación de un género (el femenino) frente al otro (el masculino).

En la transmisión de las normas y prescripciones, establecidas por la sociedad, a las que anteriormente se hizo alusión, la socialización por la que atraviesan todos los seres humanos, juega un papel importante. La *socialización* se refiere a todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Algunas de las instancias importantes que participan en este proceso son: la familia, la educación formal e informal, la religión y los medios masivos de comunicación, entre otros.

Si bien estas instancias ideosocializadoras se encargan de transmitir, conformar, mantener o perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y contribuyen en el modo de pensar y actuar de la gente (Bustos, 1988), hay que destacar que no se trata de un proceso lineal. Más bien, la socialización es un proceso interactivo en el que participa cada individuo al mismo tiempo, actuando cada uno como agente y objeto del proceso, a lo largo del desarrollo vital y en los distintos contextos en los que ocurre la socialización (Gracia, Musitu y Escarti, 1988). La *educación* es una instancia de socialización de las más importantes. En términos generales, la educación se refiere a: "...la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje" (Hierro, 1984). Sin embargo, no toda la educación se lleva a cabo en la escuela. En ese sentido, se hace la distinción entre la educación formal y la informal. La primera tiene lugar en la escuela y la segunda -la informal-, se da a través de la familia, de los medios masivos de comunicación, entre otros. Tanto la educación formal como la informal tienden a sostener y perpetuar los roles de género asignados a mujeres y hombres, haciéndolo de diferentes maneras. En consecuencia, el gran reto es crear y llevar a la práctica una educación libre de sexismo, es decir, una educación para personas, sin distinción del sexo.

La categoría de género

UNA CUESTIÓN ampliamente aceptada es que biológicamente, es decir, en términos anatómicos, fisiológicos y hormonales, hay diferencias entre mujeres y hombres. El debate surgido en algunas disciplinas como la

antropología y la psicología, desde los años sesenta, se centró en el hecho de si existía o no una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural. De manera más específica, la discusión se orientó a qué tanto los papeles sexuales (de género) eran construcciones socioculturales o qué tanto estos papeles eran determinados biológicamente. Pero además, en caso de que se tratara de lo primero, por qué entonces a las mujeres se les excluía siempre del poder público y se les relegaba al ámbito doméstico; y si se trataba de lo segundo ¿qué posibilidades había de transformarlos? (Lamas, 1986).

De este modo el feminismo de finales de los años sesenta formula la siguiente pregunta ¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social? En otras palabras, se cuestionaba el hecho de por qué a partir de ciertas diferencias biológicas se trataba de justificar o derivar una serie de desigualdades sociales.

Fue justamente la feminista, Evelyne Sullerot (1979), quien se propuso estudiar "el hecho femenino" desde una perspectiva que incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social. Las conclusiones derivadas echan abajo la argumentación biologicista, pues aunque reconoce que es perfectamente plausible que existen diferencias sexuales, éstas no implican superioridad de un sexo sobre el otro.

Ahora bien, si se descartaba la hipótesis de la diferencia biológica como la constante que explicaba las otras constantes de la marginación femenina y la dominación política patriarcal ¿qué explicación viable existía? Pues bien, la constante encontrada fue: la división de la vida o la sociedad en esferas masculina y femenina, esto es, en géneros.

El género es una categoría fundamental en la que significado y valor están asignados a cualquier cosa existente en el mundo; se trata de una forma de organizar las relaciones sociales humanas.

Así pues, aunque hay variaciones de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico (consúltese a Benería y Roldan, *op. cit.*), e incluso el nivel generacional de las personas, lo que se encuentra todavía es una división básica que corresponde a la *división sexual del trabajo* más primitiva, bajo la siguiente "lógica": las mujeres tienen a los hijos y "por lo tanto" los cuidan. De aquí que lo femenino es maternal y "en consecuencia" también lo doméstico; esto se contrapone con lo masculino, que es lo público. Esta construcción social dicotómica de lo masculino-femenino, marca

estereotipos las más de las veces rígidos, condicionando roles, limitando las potencialidades humanas de las personas, al tener que ajustarse a comportamientos "adecuados" al género respectivo.

Abundando sobre lo anterior. Lamas (*op. cit.*) señala que a pesar de que la posición de las mujeres, sus actividades, sus limitaciones y sus posibilidades varían de cultura a cultura, algo que sí se mantiene constante es la diferencia entre lo concebido como masculino y lo concebido como femenino. Así pues, los papeles o roles sexuales son asignados en función de la pertenencia a uno u otro género (es decir, femenino o masculino). El ejemplo que proporciona esta misma autora resulta ser muy esclarecedor: si en determinada cultura hacer canastas es un trabajo de mujeres (justificado por la mayor destreza manual) y en otra se considera un trabajo exclusivo de varones (utilizando la misma explicación, es decir, mayor destreza manual), entonces resulta obvio que el trabajo de hacer canastas no está determinado por lo biológico (el sexo), sino por lo que culturalmente se define como propio para ese sexo, o sea, por el género. Esto indica que la *posición* de las mujeres y los hombres no está determinada biológica sino culturalmente. En consecuencia, la supuesta división "natural" del trabajo resulta ser completamente arbitraria. Se trata más bien de una división del trabajo por géneros -con actividades femeninas asignadas a las mujeres y actividades masculinas, que corresponderían a los hombres- determinada por factores socioculturales y no biológicos.

En otras palabras, esta división del trabajo por géneros, con actividades femeninas asignadas a las mujeres y actividades masculinas que corresponderían a los hombres, está determinada por factores socioculturales y no biológicos.

Varios autores se han abocado a estudiar la diferencia entre *sexo* y *género* (Oakley, 1972; Rubin, 1975; Bleichmar, 1985; Izquierdo, 1985) y aunque se encuentran diversas definiciones, una constante que se observa en cuanto al género es que éste alude a una construcción sociocultural, mientras que el sexo se refiere a características derivadas de la biología (cuestiones anatómicas, fisiológicas, hormonales y cromosómicas).

Parece ser que el primero en abordar este campo de estudio fue Stoller (1968), precisamente en su libro titulado *Sexo y género*. Fue a partir del análisis de ciertos trastornos de la identidad sexual reportados en esa obra (personas con genitales indefinidos o donde existía la aparente presencia de ambos genitales, pero donde se encontraban personas que, producto de la

atribución de género femenino o masculino, habían desarrollado una identidad de género femenina o masculina, a pesar de que la indefinición de genitales era la misma), que le ayuda a definir con precisión la categoría de género, en el sentido de construcción social de lo femenino y lo masculino.

En ese sentido Oakley (1972), define género como un término cultural que alude a la clasificación social entre masculino y femenino, en tanto que la palabra sexo se refiere a las diferencias biológicas entre varón y hembra: las visibles de los órganos genitales y las relativas a la procreación.

Posteriormente, Bleichmar (1985) se refiere al género como la categoría donde se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la femineidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para designar el intercambio sexual en sí mismo.

Por su parte Benería y Roldan (1987), sostienen que género es "...una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos". La construcción del género es un fenómeno histórico, que ocurre dentro de las esferas macro y microsociales como el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios masivos de comunicación, las leyes, la casa-familia y las relaciones interpersonales. Involucra también el conjunto de actividades que cuando son realizadas por los hombres, se les otorga mayor valor y estatus. Esto conduce a la formación de jerarquías, donde la posición de la mujer aparece desvalorizada y/o subordinada en la mayoría de las sociedades, por lo que tal situación resulta ser un complemento intrínseco de la construcción del género.

En la categoría de género, de acuerdo con Bleichmar (1985) y Lamas (1986), se articulan tres instancias:

a) La asignación, atribución o rotulación de género. Ésta se realiza en el momento mismo en que se nace. Se refiere a la rotulación que médicos y familiares realizan del recién nacido; usualmente se hace a partir de la apariencia de los genitales. Existen casos en que se cometen errores en la atribución inicial del género y posteriormente es necesario corregirlos. Generalmente o se fracasa en ese intento o se genera una ambivalencia en la persona.

b) La identidad de género. Parece existir un acuerdo entre los autores acerca de la confluencia de factores biológicos y psicológicos para la

constitución de la identidad de género. Puede decirse que tal identidad de género se establece entre los dos y tres años de edad y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. A partir de tal identidad el niño(a) estructura su experiencia vital; el género al que pertenece es identificado en todas sus manifestaciones: sentimientos, actitudes, comportamientos y juegos. Stoller (*op. cit.*) sostiene que por el sentimiento "soy niña" o "soy niño" se debe entender el núcleo de conciencia, la autopercepción de su identidad genérica, núcleo esencialmente inalterable que debe distinguirse de la creencia que se relaciona pero es diferente, de "soy masculino" o "soy femenina", pues esta última corresponde a un desarrollo más sutil y más complicado, que no se consolida hasta que el niño(a) comprende cabalmente la forma en que sus padres desean verlo(a) expresar su masculinidad/femineidad, esto es, -cómo debe comportarse para corresponder con la idea que ellos tienen de lo que es un niño o una niña.

c) El rol de género. Papel o rol se refiere al conjunto de prescripciones y proscipciones para una conducta dada, así como las expectativas acerca de cuáles son los comportamientos apropiados para una persona que sostiene una posición particular dentro de un contexto determinado. Esto es, se esperan ciertos comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo específico. Es la estructura social la que prescribe la serie de funciones para hombres y mujeres como propias o "naturales" de sus respectivos géneros. De acuerdo con Bleichmar (*pp. cit.*), esta tipificación es anónima y abstracta, pero férreamente establecida y normalizada, que llega a la generación de estereotipos. Tanto rol como estereotipo son categorías que encierran un alto grado de valoración, de juicios en sí mismos. El estereotipo se define como el conjunto de prosupuestos fijados de antemano acerca de las características positivas o negativas de los comportamientos supuestamente manifestados por los miembros de una clase dada. Por ejemplo, el estereotipo del rol de género femenino señala como pertinentes al género -o sea, como características positivas- diversas conductas que, al mismo tiempo, poseen baja estimación social (dependencia, temor). Por otra parte, estos estereotipos están tan hondamente arraigados, que son considerados como la expresión de los fundamentos biológicos del género.

En términos generales, la fuerza y la coherencia en lo que atañe a la identidad de géneros (Lamas, 1986), obedece a la existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres; empero, no hay que perder de vista que, el hecho de que el género sea una distinción significativa en

una cantidad considerable de situaciones, es un hecho social, no biológico. Es cierto que, tradicionalmente, las diferencias sexuales se han tomado como base para la distribución de papeles sociales, pero esta asignación no se desprende "naturalmente" de la biología, sino que es un hecho social.

El modelo bipolar de la masculinidad-femineidad

Frente al supuesto de que la división del trabajo según el sexo es "natural" o algo "dado", debido a la fisiología de la mujer y a su papel en la reproducción, la literatura feminista, analiza la subordinación de las mujeres, subrayando que las desigualdades sociales son el resultado de factores susceptibles de cambio. Por tanto, se cuestionaba también la división de géneros en femenino y masculino y en consecuencia también la masculinidad y la femineidad como una dimensión bipolar en la que masculino era sinónimo de varón y femenino de mujer.

Durante muchos años, la mayor parte de los instrumentos diseñados para medir rasgos de personalidad masculinos y femeninos incluían una noción de bipolaridad. Tal fue el caso de escalas como la de Actitudes e Intereses de Temán y Miles, la de Interés Vocacional de Strong, la de Masculinidad-Femineidad (MMPI) de Minnesota, la Escala de Femineidad de Gough y la de Masculinidad de Guilford (citadas en Lara-Cantó, 1993). El problema con la concepción que subyacía a estas escalas era que se conceptualizaba a las personas a partir del sexo, es decir, se les reducía únicamente a lo biológico. Esta bipolaridad suponía que a mayor masculinidad, menor femineidad y viceversa.

La androginia

El anterior modelo bipolar se puso en duda al ver lo inapropiado y alejado de la realidad de tal enfoque, lo que trajo como consecuencia que los conceptos de masculinidad y femineidad se plantearan como dimensiones ortogonales independientes (*op. cit.*), haciendo posible que un sujeto pudiera ser clasificado según su balance relativo en ambos aspectos, es decir, que pudiera presentar rasgos tanto masculinos como femeninos.

De este modo, aparecieron nuevos instrumentos de medición que incorporaron esta visión. Éstos fueron el "Inventario de Papeles Sexuales" (BSRI) de Bem (1974) y el "Cuestionario de Atributos Personales" (PAQ) de Spence, Helmreich y Stapp (1974). Otros instrumentos parecidos son los elaborados por Berzins y Cols. (1978), Heilbrun (1976), Willam y Best (1975) y Baucom (1976).

Más recientemente -y por lo que toca a México- podemos mencionar dos instrumentos más:

1) MEPAQ (Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981), versión mexicana del cuestionario extendido de atributos personales (EPAQ), donde el interés se centró en estudiar si las cuestiones transculturales entre México y Estados Unidos de Norteamérica, marcaban diferencias sustanciales en cuanto a los resultados obtenidos, demostrando los datos que la nueva conceptualización es válida en la cultura mexicana; las diferencias encontradas se explican en términos de diferencias culturales demostradas en previos estudios comparativos de las culturas mexicana y norteamericana, y

2) el IMAFE (Lara-Cantú, 1993), Inventario de Masculinidad y Femenidad, cuyo propósito al diseñarse fue medir los papeles de género de manera confiable y válida en México y, sujeto a prueba, en otros países. El interés de este instrumento se orientó a medir características masculinas y femeninas de la personalidad, incluyendo aspectos de machismo y sumisión o marianismo. Asimismo, se basó en los aspectos más representativos de los papeles y estereotipos en la cultura mexicana y, a la vez, se contemplan algunos explorados en otros países.

Una considerable parte de la investigación a partir de estos nuevos instrumentos de medición estuvo centrada en probar las hipótesis planteadas por Bem (1974; 1976; 1977; citadas en Lara-Cantú, 1993):

a) Que muchos individuos podrían ser "andróginos", es decir, podrían comportarse de manera tanto masculina como femenina, afirmativa y flexible, práctica y expresiva, dependiendo de lo apropiado de la situación, y

b) que individuos tipificados como muy masculinos o muy femeninos podrían estar seriamente limitados en el rango de comportamientos disponibles al moverse de una situación a otra.

Vanos autores, al cuestionar el carácter dicotómico del género, defendieron como tal el concepto de androginia (Kessier y McKenna, 1978; Chodorow, 1978; Bem, 1981). La defensa de este nuevo concepto fue manifestada de manera muy contundente y emotiva por autoras como Caroline Heilbrun quien ya en 1973 señalaba: "Creo que la salvación... puede venir únicamente de un movimiento que reniegue de la polarización sexual, que sepa liberarse de las cadenas del género masculino y femenino, y se dirija

hacia un mundo en donde los roles individuales sean elegidos libremente" (p. 145). Se estaba hablando de la *androginia*, de la que Heilbrun estaba convencida de que debería convertirse en el nuevo ideal que guiara a la sociedad.

La androginia es considerada como una realidad intrapsíquica, que se constituye a partir de una permanente interacción de opuestos, y que trasciende la mera dualidad hacia la unión de los mismos. Al traspasar las fronteras del género, el sujeto andrógino podría relacionarse de manera más completa y efectiva con su medio (Sebastián y Aguiñiga, 1988). Esto es, precisamente, lo que ha sucedido con las personas creativas de cierta relevancia, que han trascendido las reglas sociales del género.

Según Bem (1972), considerada como la pionera de los "teóricos de la androginia", la masculinidad y la femineidad deberían suavizarse mutuamente e integrarse en una personalidad más equilibrada, más completa, es decir, más "andrógina", para poder obtener un funcionamiento efectivo y saludable. Las personas andróginas serían aquellas que sobrepasarían las expectativas de que su conducta debe ajustarse a los estereotipos del rol de género, al exhibir comportamientos, tanto masculinos como femeninos, tanto instrumentales como expresivos, dependiendo de lo apropiado a la situación. De este modo, el rol de género andrógino se caracteriza por tener más libertad de opción en situaciones que demandan comportamientos tipificados.

Sin embargo, numerosas investigaciones realizadas no corroboraron muchas de las virtudes que inicialmente se les habían atribuido a las personas andróginas. Por ejemplo, dentro del campo de la salud mental, la hipótesis relacionada con que aquellas personas andróginas, más que aquellas orientadas a su género, mantendrían un mejor ajuste personal y una mejor salud mental, sólo fue probada parcialmente.

Son dos conclusiones a las que esas investigaciones arribaron en torno a la hipótesis planteada:

1) Que las personas andróginas (A) muestran mayor flexibilidad conductual y mayor autoestima, así como mejor integración y ajuste personal, que aquellos individuos orientados hacia el estereotipo de su sexo, y 2) que los individuos masculinos (M), y no los andróginos, son los que muestran una mayor adaptación psicosocial. "Al considerar un buen número de estos estudios se puede observar que, si bien los individuos andróginos muestran un mejor ajuste emocional que los femeninos (F) y los indiferenciados (I),

sólo en ocasiones se muestran superiores a los individuos masculinos" (Lara-Cantú, *op. cit.*, p. 37).

De hecho, desde su aparición, la androginia ha recibido severas críticas y cuestionamientos a nivel conceptual, teórico y metodológico.

Por ejemplo, se argumenta que el concepto de androginia es teorizado en un nivel muy privado y personal, desligándolo de cualquier valoración política. Y se sostiene que la eliminación de las desigualdades de género requieren de cambios institucionales (es decir, eliminar el androcentrismo) y no únicamente cambios personales. Por lo tanto, si la androginia se centra en la persona más que en el patriarcado, entonces no provee un análisis conceptual o político de la desigualdad entre los géneros, desviando de hecho la atención de tal análisis (para un análisis más detallado, véase Bem, 1993).

Ahora bien, es importante reconocer que las limitaciones al modelo de la androginia fueron advertidas desde los primeros años por quienes lo propusieron. En 1977 Sandra Bem (Bem, 1977), señalaba que para convenir con más fuerza el que la masculinidad y la femineidad son lentes culturales que polarizan la realidad, ella había cambiado el enfoque de su propia investigación del concepto de androginia al concepto de "esquemización de género". Al hacer esto, lo que Bem trataba de establecer es que la masculinidad y la femineidad son, desde su punto de vista, construcciones culturales.

Bem (1979, 1981), partiendo de la teoría del esquema de género y sus hallazgos sobre la personalidad andrógina (libre de juicios y características tipificadas), destaca que quienes tienen un esquema de género rígido perciben, sienten, piensan y actúan dependiendo de éste y quienes, por el contrario, han llegado a trascender los roles asignados, perciben, sienten, piensan y actúan con libertad. Esta independencia de los roles de género asignados, no supone la desaparición de este esquema, sino su limitación a:

- 1) Saberse con una identidad sexual, y
- 2) reconocer que hay roles de género socialmente establecidos.

Éstos, sin embargo, no son aceptados. En consecuencia, esta misma autora argumenta que si el niño viviera en una sociedad en la que los roles de género fueran abolidos, este esquema se reduciría al reconocimiento de la identidad sexual (la anatomía corporal básica, especialmente los genitales),

sin que necesariamente, como podría suponerse en la psicología cognitiva, esta identidad "rotulara" las percepciones, sentimientos y conductas de los niños.

La socialización

LAS SOCIEDADES generan en su propio seno las vías y los vehículos para efectuar la actividad socializadora. La socialización es un fenómeno emergente de la estructura social y cumple con los objetivos que ésta le asigna. En este sentido, se puede identificar la socialización con el proceso de ideologización de una sociedad. La ideología se manifiesta a través de un sistema de representaciones, imágenes y actitudes concretas, que tienden a procurar la cohesión social. Aunque se espera, que se encontraran representados los distintos niveles, clases y capas sociales de la estructura, esa representación es relativa, ya que se refiere o es exclusiva de ciertos grupos. A pesar de ello, la socialización, al igual que la ideología, tiene como uno de sus objetivos la "homogeneización" de los miembros de una sociedad.

Con base en lo anterior, la *socialización* ha sido definida como todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran: la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución en el modo de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierto modo determinan el modo de pensar y comportarse de la gente (Bustos, 1988).

Más recientemente Eccles (1991) se refiere a la socialización como todos los procesos por los que los individuos son moldeados por el sistema social en el que crecen y se desarrollan.

Se argumenta que la condición humana es resultado de la socialización; la personalidad del individuo se forma desde que nace, haciéndolo a través de una relación activa con el medio. Dicha relación supone la internalización de normas y valores sociales históricamente determinados; en este sentido, contribuye a la cohesión social, es decir, el individuo regula su conducta en función de un sistema de ideas que constituyen las ideas dominantes, representativas del grupo o la clase que ejerce el poder y que como destaca Aranda (1976; citada en Jiménez, 1990), no sólo se refiere al poder material, sino que es al mismo tiempo el poder espiritual dominante.

El sistema de ideas o significaciones sociales que llamamos ideología, no opera con una eficacia absoluta. La percepción de la realidad es distinta, dependiendo de las prácticas específicas y ciertas características de los sujetos sociales. De ello deriva que la relación activa con el medio genera, asimismo, contradicciones y conflictos.

El estudio de la socialización involucra la investigación de las formas por las cuales las características de personalidad de la gente, los valores, y los comportamientos se moldean y cambian a lo largo del tiempo. Los antropólogos y sociólogos consideran la socialización como el proceso mediante el cual los individuos adquieren las conductas y valores asociados a sus roles culturalmente asignados. Por su parte los psicólogos han ampliado esta definición al incluir todos los procesos asociados con la adquisición de comportamientos y características personales, incluyendo el autoconcepto (*self-schema*).

De esta forma, en contraste con los sociólogos y antropólogos que empiezan su análisis de la socialización del género a partir de la estructura social, los psicólogos empiezan su análisis a partir de las expectativas de los estereotipos de género de los adultos que forman la estructura social.

En consecuencia, dentro de la psicología, la socialización se refiere a aquellos procesos que permiten a la gente internalizar y conformar los roles prescritos culturalmente, como son los relacionados con el género. Pero también incluye aquellos procesos que hacen a la persona única, dando la posibilidad de que trascienda a los roles prescritos culturalmente.

Tradicionalmente, la investigación en socialización se ha enfocado en el impacto del contexto social sobre el desarrollo de las personas. Por ejemplo, se han estudiado los efectos de los padres, maestros, escuelas, compañeros de clase y los vecinos, sobre el desarrollo de los niños. Otro ejemplo es el referente a las investigaciones que han estudiado si los padres y madres perciben y tratan de manera diferente al recién nacido a partir del sexo.

En relación con este último ejemplo, resulta conveniente rescatar aquí la investigación realizada por Rubín, Provenzano y Luria (1974), quienes se interesaron en probar las siguientes hipótesis:

- 1) Padres y madres ven a sus hijos recién nacidos de forma diferente en función del sexo asignado, y

2) se espera que los padres emitan juicios más estereotipados que las madres con respecto a dichos hijos.

Para tal efecto, entrevistaron y aplicaron una escala a 30 parejas (padres y madres), 15 que acababan de tener niñas y 15 con niños. Esto se realizó dentro de las primeras 24 horas después de haber nacido los niños, pidiéndoles en la entrevista que describieran a su hijo o hija de la misma manera como lo harían si estuvieran contándole a un familiar cercano o a un amigo acerca del recién nacido, niño o niña.

Las descripciones expresadas fueron grabadas y se analizaron posteriormente junto con las respuestas de la escala. A pesar de que no hubo diferencias en talla, peso y puntajes del APGAR en el momento de nacer, los resultados apoyaron, de alguna forma, las hipótesis establecidas. Las niñas fueron descritas como "más suaves, más pequeñas, de rasgos más delicados, más distraídas", mientras que a los niños se les consideró como "más fuertes, duros, con una mejor coordinación, más robustos, de rasgos más bastos", sobre todo por parte de los padres, aunque ambos, madres y padres, mostraron un acuerdo en la dirección de las diferencias. La conclusión de los autores es que estos hallazgos sugieren que la socialización de los roles de género ya ha comenzado en el momento del nacimiento.

Ahora bien, aunque rebasa el objetivo del presente trabajo, vale la pena mencionar que generalmente las teorías que se han abocado al estudio de la socialización pueden agruparse en: las teorías del aprendizaje, las teorías cognoscitivistas y las teorías con enfoque dinámico. En mayor o menor medida, el énfasis está puesto en la participación de factores culturales en el proceso de socialización.

Más recientemente los teóricos de la estructura social no ven la cultura como la principal responsable de un impacto profundo y duradero en la psique y en el desarrollo del niño. Más bien, ven al niño y al adulto como constreñidos por las situaciones (Bem, 1993). Y agregan que, no es la socialización la responsable de la construcción convencional de los géneros asignados a mujeres y hombres, sino la asignación diferenciada de mujeres y hombres a posiciones diferentes e inequitativas en la estructura social, poniendo en desventaja a las mujeres frente a los hombres.

Con base en lo anterior, lo que necesita *cambiar* es la *estructura social androcéntrica* que opera sistemáticamente en el aquí y ahora, preservando el poder masculino. El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia, de gobernar el mundo. Generalmente existe la falsa creencia de que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen los hombres, pero esto no es así; en realidad es la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión y que no han podido o no han querido sustraerse de ella.

La educación como instancia de socialización

LA INFORMACIÓN a la que se ve expuesta cualquier persona se inicia desde el momento mismo del nacimiento y se continúa a lo largo de toda su vida. Como se mencionó anteriormente, son diferentes las vías o vehículos por los que esto ocurre y que corresponden al proceso de socialización.

De las instancias de socialización, a las que se hizo alusión en el apartado anterior, una muy importante la constituye la *educación*, que de acuerdo con Hierro (1984) se refiere a "...la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje". Al hablar de educación hay que hacer la distinción entre informal y formal.

Educación informal

Son diversas las formas a través de las cuales este tipo de educación se va generando. Su inicio es propiamente a partir del nacimiento del ser humano, mediante la familia. Ésta es la primera institución con la que cualquier ser humano tiene contacto y es por medio de ella, que se inicia fuertemente la transmisión de valores y creencias que irán troquelando actitudes y pautas de comportamiento, teniendo la mujer un papel muy importante en este proceso, al ser ella todavía la responsable directa del cuidado y la crianza de los hijos, debido a las funciones que le ha asignado la sociedad.

Esta educación informal (así como la formal que se verá más adelante) tiende a sostener y perpetuar los roles de género asignados a mujeres y hombres, que la sociedad "requiere" para los individuos que la forman.

Se ha encontrado que las madres se comportan de manera diferente con los niños que con las niñas, incluso de recién nacidos. El estudio de Moss (citado en Oakley, 1972) señala que independientemente del estado en que se encontraran los bebés (despiertos o dormidos, llorando o callados), las madres tendían a estimular y excitar más a los niños, táctil y visualmente. Por el contrario, respondían más a las niñas que a los niños por medio de la imitación, es decir, repitiendo para sí mismas las acciones y ruidos que sus hijas realizaban, lo que quizás, se señala, pueda contribuir a explicar la superioridad verbal de la mujer.

De cualquier forma hay que destacar el hecho de que si los niños reciben mayor estimulación que las niñas, ello puede contribuir a las diferencias entre unos y otras. En consecuencia, el tipo de estimulación que se recibe durante los primeros meses puede tener una gran influencia en muchos aspectos del desarrollo.

¿A qué obedece este trato diferenciado a mujeres y hombres? Aquí, necesariamente, hay que remitirse a la división de géneros (femenino y masculino) que existe en las sociedades. En este sentido, los estereotipos tan hondamente arraigados acerca de la femineidad y masculinidad, propician que a niñas y niños se les conceptualice de manera distinta. El estereotipo del rol femenino en la mayoría de las sociedades, sanciona como pertinentes al género, es decir, lo "apropiado", una serie de conductas que al mismo tiempo poseen baja estimación social (dependencia, pasividad, temor, etcétera), en tanto que el rol masculino alude a conductas a las que se les asigna un estatus superior (actividad, audacia, independencia, etcétera).

Al respecto. Hierro (1985) destaca que la socialización femenina que se inicia en el hogar y se continúa en los colegios, no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas.

Por el contrario, más bien incita sus fantasías sexuales de satisfacción de deseos en forma vicaria: a través de un hombre. Será a través de la relación que ella entable con un hombre, que tendrá el estatus económico y social y aun más, su propia identidad.

La meta última de esta educación no hace hincapié en el crecimiento intelectual..., sino en su ajuste, en su adaptación a su papel sexual ancestral de madre y compañera de un hombre. Esto es lo que se conoce con el título de "educación para la femineidad". La esencia de esta femineidad radica fundamentalmente en aspectos negativos: debilidad y torpeza del cuerpo,

nulo desarrollo mental, incapacidad para el trabajo productivo y sometimiento absoluto a las órdenes e intereses masculinos.

En suma, la educación tradicional femenina busca el objetivo primordial de conformar (a las mujeres) para que desempeñen el papel secundario que les fue asignado dentro del trabajo creativo y dentro de las jerarquías de poder en la sociedad. La educación femenina sirve para seguir manteniendo a las mujeres en un estado de dependencia con respecto a los hombres, que garantice su sometimiento a la procreación y al trabajo doméstico. Su preparación inferior, en todos los ámbitos, es la garantía de perpetuación de este estado de cosas (*pp. cit. pp. 110 y 111*).

A pesar de lo anterior, ahora sabemos que a lo largo de la historia de la humanidad las mujeres han estado ahí, inteligentes, activas, compasivas y creativas, pero tal actividad se disolvía en la masculina, es decir, el mérito y los logros se atribuían al hombre. Hasta que nos dimos cuenta, como señala Hierro (1989), de que "hombres" no significa "mujeres", que "humanidad" no éramos nosotras. Y así se inició la revolución de la vida cotidiana de las mujeres. En una voz que se escucha, en una actitud que se descubre, en una forma de vivir la vida que se hace patente; las mujeres hablan, sienten, actúan, viven en 'Voz alta'. El gran reto ahora es lograr la creación de una educación para *personas*, sin distinción de género.

Educación formal

Este tipo de educación lo constituye propiamente la escuela. En ella -al igual que o además de las otras instancias-también se fomentan, refuerzan y mantienen valores y pautas de comportamiento, que la familia, sobre todo, y los medios masivos de comunicación o ciertas situaciones del entorno social, se encargaron de iniciar su transmisión, así como otras nuevas. De este modo, desde el jardín de niños (y más aún desde la estancia infantil) hasta la educación universitaria, se continúa reforzando la concepción de femineidad y masculinidad y por tanto, de los roles de género asignados a mujeres y hombres. Esto lo hace la educación formal de diferentes maneras: por un lado, a través de los materiales, juegos y otras actividades, así como de los textos utilizados; y por otro lado, a partir de las actitudes, preferencias y modos de dirigirse a las/los estudiantes. En todas estas situaciones se observa un marcado sexismo y androcentrismo.

Cabe señalar aquí que la edad a la que las niñas y niños entran a la escuela, en muchos casos se inicia a edades muy tempranas, debido a que cada vez va en aumento el porcentaje de mujeres madres que realizan trabajo remunerado y por tanto, de existir la oportunidad y condiciones, los niños

acuden a estancias infantiles desde los primeros meses de edad. (De acuerdo con el último censo de población y vivienda, que corresponde a 1990, del total de la población económicamente activa, el 23.6 por ciento, aproximadamente, está constituido por mujeres. El dato actualizado a 1992 es que éste se elevó al 27.8 por ciento.)

Desde la asistencia a estancias infantiles y/o jardines de niños, las actividades y prácticas están impregnadas de un contenido sexista (situación donde se privilegia uno de los sexos por encima del otro, quedando este último en una condición de subordinación). Aquí los elementos principales por medio de los cuales se maneja esta diferenciación de roles, son los juguetes y los juegos (además del trato físico, por supuesto). Éstos permitirán a niñas y niños una aceptación "normal" de los papeles o roles. Por lo que toca a las niñas, esta división de juguetes y juegos femeninos les permitirán incursionar prematuramente en el rol de madre, esposa y encargada de los quehaceres domésticos.

Esta diferenciación en los juegos y juguetes se va acentuando cada vez más con la edad. Resulta interesante el dato proporcionado por la Comisión de las Comunidades Europeas (Sutherland, 1988) respecto a cómo van variando las preferencias infantiles en los juegos. El dato se refiere a niños y niñas de Manchester, Inglaterra. Mientras que en el jardín de niños (tres a cinco años, edad que de acuerdo con Bleichmar, ya se ha internalizado en el niño la identidad de género) el 46 por ciento de los niños y el 54 por ciento de las niñas juegan a la casa de muñecas; en el nivel de primaria (cinco años en adelante), la composición de los porcentajes cambia de manera drástica (22 por ciento para niños y 78 por ciento para niñas). Nuevamente, pues, esto es un reflejo de cómo este tipo de juegos o juguetes es más fomentado y premiado para las niñas que para los niños.

Antes de continuar, hay que precisar que los juguetes *per se* no tienen sexo. Es la sociedad, dividida en géneros, la que define o determina la femineidad o masculinidad de los mismos. También hay que destacar que los juguetes pueden ser elementos canalizadores de las destrezas y potencialidades (sin distinción de sexo) y que los juegos y tareas no deberían vincularse con el sexo del individuo.

Por otra parte debe dejarse bien claro que los juguetes por sí solos no determinan, ni condicionan la posterior identificación o preferencia sexual de los niños. Este comentario resulta conveniente hacerlo porque en la actualidad todavía se observa una marcada resistencia por parte de maestros y padres de familia para que los juguetes tradicionalmente asignados a niñas

sean utilizados por niños y viceversa, ya que existe el prejuicio de que esto va a tener una incidencia directa en las preferencias sexuales (Bustos, 1988).

Cuando la niña o niño ingresa al jardín de niños o a la escuela primaria, ya tiene internalizada su identidad de género (ya se mencionó que de acuerdo con Bleichmar, 1985, esto ocurre alrededor de los tres años de edad), es decir, ya sabe qué actividades o roles son "propios" de mujeres y cuáles son de hombres y que al realizarlas o no, se verá premiada o castigada. La escuela, en estos niveles, contribuirá eficazmente a fomentar y mantener esta diferenciación de lo que es "ser niña" o "ser niño".

Pero como señala Montserrat Moreno (1986), no lo hará necesariamente de forma abierta o clara, sino que en la mayoría de las veces, de forma solapada o con la seguridad de aquello que por considerarse tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado. Las actitudes, los implícitos, los gestos, actúan de la misma manera que la propaganda subliminal, usada a veces de manera subrepticia en el cine y la televisión, emitiendo mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces que los explicitados y tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados.

En ese sentido, maestras y maestros están contribuyendo, en cualquiera de los niveles educativos, a fomentar y reforzar la diferenciación de roles femeninos y masculinos; esta situación se da a través de lo que se conoce como *currículum oculto*: trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a unas y a otros, etcétera. Esto tiene, posteriormente, serias repercusiones en las preferencias por ciertas carreras profesionales y en las formas como las mujeres y los hombres se incorporan a la educación superior y, sobre todo, a las expectativas e inserción de ambos en la fuerza de trabajo asalariada.

En relación con lo anterior, Subirats Martori (1991), señala que:

...las diferencias en el trato dado a las niñas y a los niños, a través del *currículum oculto*, hace que aquéllas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo. La transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de esta actitud dependiente en las

muchachas, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía (P. 44).

Así pues, en la educación de nivel elemental, es notorio el hecho de que la imagen femenina está expuesta a un deterioro progresivo y constante reforzado por los maestros, el material visual y finalmente por el contenido ideológico de los textos (Guzmán, 1978).

Al respecto es necesario reconocer con suma preocupación e inconformidad que el propio Libro de Texto Gratuito en México está constantemente matizado por elementos sexistas, destacando la superioridad masculina sobre la femenina.

Los resultados del estudio realizado por Delgado (1991), en que analizó imágenes, lenguaje y mensajes contenidos en estos Libros de Texto de nuestro país, de 1° a 6° años, muestran la evidencia de que existe un sexismo tanto en las ilustraciones utilizadas como en el uso de adjetivos calificativos al referirse a un hombre o a una mujer, en el texto escrito (libros de 1° y 2° años).

Asimismo, la autora destaca que respecto a las ilustraciones, en la mayoría de las láminas la niña o la mujer tiene una posición pasiva en comparación con el hombre, especialmente cuando aparecen ambos en la imagen. Igualmente, menciona que es de llamar la atención el porcentaje tan bajo de láminas donde las mujeres tienen un papel activo. El caso extremo es en el libro de 6° de primaria donde sólo el 16.6 por ciento de las ilustraciones se refieren a mujeres realizando una actividad, pero encasillándola al estereotipo femenino, es decir, cumpliendo con los roles tradicionalmente asignados como: madre, maestra, enfermera o secretaria. En el caso de los libros de *Ciencias Naturales*, donde aparecen láminas que muestran el desarrollo de algún experimento, se encuentra que en la mayoría de las ocasiones, la niña es representada como observadora del fenómeno o como auxiliar en la realización de la experiencia.

Estos resultados encontrados en México, coinciden con lo expresado por Marcia Rivera (1985) del Centro de Estudios de la Realidad Puertorriqueña, quien precisa que los primeros análisis que se hicieron del contenido de los textos fueron bastante sencillos, por no decir simplistas.

De primera instancia enfocamos y nos sacudió descubrir lo dramático del desbalance entre la representación de las mujeres y de los

hombres en los textos. Se constató que indistintamente de si se trataban de Perú, Puerto Rico, Inglaterra o Estados Unidos, las imágenes visuales y los textos de los libros presentaban casi homogéneamente un mismo contenido: los personajes femeninos subrepresentados en relación con los varones; la cantidad y la calidad de las ocupaciones desempeñadas por los hombres era mayor; las mujeres se presentaban generalmente en roles pasivos y mayoritariamente como amas de casa, y la adjetivación utilizada para describir a uno u otro sexo era distinta. Las niñas aparecen como "dóciles, tiernas, religiosas, enfermizas, hacendosas, soñadoras, miedosas, humildes o sacrificadas", mientras que los varones son "inquietos, creativos, exploradores, líderes, valientes, desafiantes, perseverantes, aventureros". El mundo de los varones es pues, según los textos escolares, el de la acción y la energía, mientras que el de las niñas el de la pasividad y la docilidad (pp. 2 y 3).

Del mismo modo, Rivera (*op. cit.*) argumenta que tan importante como el análisis de esas representaciones diferenciadas lo fue el análisis de las omisiones del papel de las mujeres en muchos procesos sociales.

Muchas de las investigaciones realizadas en la primera mitad de los años setenta (Brody, 1973; Eaton, S.A.; Frazier Sadker, 1973; McLure y Gail; Citrón y River, 1974; citadas por Rivera, 1975), revelaban que el papel de las mujeres en ciertos procesos sociales no era calibrado en los textos. Fue de particular importancia reconocer cómo se perpetuaba una visión generalizada de la historia, donde el motor de los cambios es un líder varón. Las mujeres simplemente no han estado presentes en el acontecer histórico-social, según se desprende de estos textos.

Como puede verse, el sexismo y androcentrismo que padece la sociedad, también atraviesa la educación formal. Y por supuesto, ello se refleja en el pensamiento científico, el filosófico, el religioso y el político desde hace milenios.

El reflejo de esa concepción diferenciada para mujeres y hombres, donde a las primeras se les asigna un papel subordinado y de menor estatus e importancia respecto a las actividades o roles que desempeña en nuestra sociedad, evidentemente que también influye respecto a su incorporación en los distintos niveles de educación formal.

Sin embargo, evaluar o realizar un análisis a partir únicamente de la categoría anterior (la de incorporación a los niveles de educación formal) y sobre todo tomando en cuenta sólo el dato cuantitativo, sería simplificar y parcializar el problema. De este modo, resulta necesario trascender el dato cuantitativo y poner más énfasis en aspectos de tipo cualitativo.

Con base en lo antes dicho, si bien es cierto que en nuestro país, hasta principios de la década anterior (de los ochenta), todavía podía afirmarse que mientras más alto el nivel educativo, había menos mujeres, sobre todo en el nivel de educación superior, en la actualidad parece ser que los porcentajes de mujeres y hombres tienden a nivelarse; incluso en el nivel superior, la brecha tiende a angostarse. Veamos los siguientes datos: mientras que en 1969 el 82.7 por ciento del ingreso a la educación superior eran hombres y el 17.3 por ciento mujeres; para 1977 la distribución porcentual pasó al 73.7 y 27.3 por ciento respectivamente. En el periodo 1977-1985, la composición porcentual fue de 65.5 por ciento y 34.5 por ciento (Morales, 1989). Y en 1992, con base en los datos aportados por ANUIES (*Anuario estadístico, 1992*), la distribución en el nivel de educación superior (correspondiente a licenciatura) en México, era de 57 por ciento (637,711) de hombres y 43 por ciento (489,094) de mujeres.

Sin embargo, estos datos *per se*, no aportan mucha información, son muy generales y, por tanto, merecen ser analizados con mayor cuidado. Es decir, hay que trascender el dato cuantitativo y pasar al análisis cualitativo. Algunas observaciones se discuten a continuación:

En *primer lugar*, se refieren únicamente a la matrícula nacional, es decir, al número de estudiantes que iniciaron en el nivel de educación superior, pero no informan acerca de la eficiencia terminal, o sea, qué porcentaje del total que inició estos estudios, concluyó cada ciclo. Es bien sabido que si en una familia alguno de los integrantes debe suspender la escuela, para dedicarse a otras labores, muchas veces se elige precisamente a las mujeres, porque existe la creencia de que éstas no se verán muy afectadas, ya que la norma social dicta que el "futuro" de ellas será casarse y tener un hombre que será el "proveedor".

Por tal razón, siguiendo este estereotipo, el hombre es el que debe prepararse asistiendo a la escuela.

En *segundo lugar*, estos datos no dan cuenta de cómo están distribuidos estos porcentajes en las distintas áreas del conocimiento. Sin menoscabo

del avance que representan los datos anteriores, todavía el grueso de este porcentaje de mujeres sigue eligiendo carreras dentro de las áreas sociales y humanísticas y más específicamente aquellas consideradas como "apropiadas para la mujer" (enfermería, trabajo social, pedagogía, psicología, etcétera) y en consecuencia el porcentaje de hombres en estas carreras es bajo. A su vez, es todavía muy bajo el porcentaje de mujeres en aquellas carreras denominadas como ciencias duras: física, matemáticas, ingeniería, metalurgia, entre otras; y en estas mismas carreras, los porcentajes altos los ocupan los hombres.

Más adelante se hacen algunas observaciones respecto a este punto. En *tercer lugar*, a partir de esos datos no puede deducirse cuántas mujeres o qué porcentaje de las que ingresan a una carrera, la ejercerán, esto es, cuántas se involucrarán en el mercado de trabajo. Aquí habría que considerar y discutir ampliamente lo que sostiene Subirats Martori (1991), en el sentido de que sigue existiendo discriminación en el sistema educativo, pero esta discriminación no incide en los niveles de éxito escolar (generalmente las niñas obtienen mejores calificaciones que los niños), sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de manera tal que las niñas interiorizan su papel secundario (realizar tareas en el ámbito privado como esposas, madres y amas de casa), y su inseguridad en el mundo público, y esto incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes.

Ante tal situación, desde hace varios años han surgido fuertes críticas por este estado de cosas. Moreno (*pp. cit.*) destaca que hasta ahora la escuela tiene una doble función: la formación intelectual y la formación social de los individuos, o sea, su adiestramiento en las propias pautas culturales. Y agrega la autora:

Pero si se limita a esto, habrá hecho un pobre favor a la sociedad. No pasará de ser un aparato reproductor de vicios y virtudes, de sabidurías y de estupideces. Su misión puede ser muy distinta. En lugar de enseñar lo que otros han pensado, puede enseñar a pensar, en lugar de enseñar a obedecer puede enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo (p. 10).

En efecto, la educación formal (como una de las instancias de socialización) podría jugar un papel muy importante en la transformación de los modelos de comportamiento, que guían las actitudes y manera de

concebir el mundo que nos rodea. Por ejemplo, el cambio en los libros de texto gratuitos, respecto al sexismo que existe en sus contenidos, resulta inminente. A partir del debate que desde finales de 1992 se suscitó, acerca de los contenidos de los libros de texto gratuitos de *Historia de México*, y que están elaborándose los nuevos para sustituir a los anteriores, resulta pertinente preguntarse qué tanto está en los planes de los encargados de la política y programas de educación, eliminar el sexismo que aún existe en tales libros. Y por supuesto, es aquí espacio propicio para manifestarse por la total eliminación del sexismo en los mismos.

Lo antes expuesto resulta de la mayor relevancia, pues hay que destacar aquí que las pautas y modelos de conducta no se pueden modificar con una simple ley o decreto. Es decir, ello no garantiza, para nada, que el cambio se dé automáticamente en las mentalidades, en las actitudes, en la forma de concebir el mundo; digamos, para el caso que nos ocupa, en la forma de concebir lo que es ser mujer u hombre.

En este sentido, la escuela podría ser un lugar privilegiado (aunque no el único) para contribuir a estos cambios. Para hacer viable tal cosa, se requiere antes que nada tomar conciencia de los mecanismos inconscientes de transmisión del modelo que queremos modificar.

Dentro del campo de la educación, significa reconocer en primer término que al presente, la transmisión de ese modelo sexista se transmite (como ya se mencionó al inicio de este apartado), a través de: materiales, juegos y textos utilizados, pero también y de manera muy importante, por las actitudes, preferencias y modos de dirigirse a las/los estudiantes, es decir, por medio del curriculum oculto.

Afortunadamente, esta toma de conciencia a que se hizo referencia ya se está dando en algunos países, en los que ciertos grupos, conformados en su mayoría por mujeres, han impulsado, y elaborado propuestas, que las están llevando a la práctica. Algunos esfuerzos, de los más conocidos, son los casos de Puerto Rico y España, donde a partir de serios y fundamentados cuestionamientos a la educación formal, se han diseñado y puesto en marcha, a nivel piloto (en algunas escuelas) programas alternativos de educación no sexista.

En ellos se rescata el enfoque de género, por lo que los materiales, textos y el entrenamiento al personal docente en cuanto a actitudes en el trato de mujeres y hombres, promueven y transmiten la concepción de que las

capacidades, posibilidades de desarrollo y participación de las personas pueden ser posibles, independientemente del sexo al que se pertenezca.

Elementos para una propuesta alternativa

1) DE CARA a los cambios que se están proponiendo y realizando en nuestro país, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), en cuanto a programas educativos, entre los que destaca el Libro de Texto Gratuito, resulta necesario el que se incorpore la categoría de género dentro del proceso educativo. Puesto que tales materiales se encuentran constantemente impregnados de elementos sexistas, que ante todo son discriminatorios o colocan en una situación de subordinación o inferioridad a las mujeres, es urgente que en la elaboración de los que al presente se están programando, estén libres de sexismo, es decir, que se eliminen contenidos, lenguaje, imágenes y mensajes que privilegien a un sexo sobre el otro. En otras palabras que no aparezcan los roles diferenciados de género. Esto implica, por ejemplo, que igual puede aparecer una niña o un niño realizando la tarea más importante, y evitar el que siempre sea el niño quien realice éstas y las niñas aparezcan de observadoras. O bien, cuando se trate de ilustrar tareas del hogar, que éstas se lleven a cabo tanto por mujeres como por hombres y que no únicamente aparezcan la mamá y/o la hija haciendo estas actividades. Pero además de que se -eliminen aquellos contenidos o imágenes que sean denigrantes o nocivas para las personas, sean hombres o mujeres. Específicamente esto se referiría a situaciones que tienen que ver, por ejemplo, con sumisión, agresión, prepotencia, entre otras. Esto necesariamente requiere que las personas encargadas de elaborar estos materiales, deben contemplar en el diseño, redacción de los contenidos, lenguaje utilizado, así como en la selección de las imágenes, el enfoque de género. Es menester, pues, que las y los responsables de esta misión, esto es, quienes toman decisiones respecto a estos materiales, estén sensibilizados(as) y conozcan la perspectiva de género.

2) Al mismo tiempo que se esté trabajando en los materiales impresos, es requisito indispensable que maestras y maestros que se encargarán de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenten también con la capacitación y sensibilización en tomo al enfoque de género. Esto contribuiría a que, como responsables de la enseñanza, se evite que a través del curriculum oculto, se transmita el sexismo, lo que ocurre de diferentes maneras como ya fue expresado: trato diferenciado a mujeres y hombres por medio de verbalizaciones, gestos, tono de voz, tipo de preguntas que se formulan a unas y a otros, atención diferenciada, etcétera.

3) Con base en la realidad que a diario observamos y los datos aportados por el *Anuario estadístico 1992* de ANUIES, respecto a la desproporción de hombres y mujeres en determinadas carreras (áreas social, humanística, ingeniería, física, etcétera), se hace indispensable impulsar mediante cursos en escuelas, folletos y diversos medios masivos de comunicación, programas de orientación vocacional que promuevan el que las mujeres estudien carreras que tradicionalmente se han considerado masculinas (ingeniería, física, etcétera), pero también -y esto es muy importante- el que los hombres estudien carreras comúnmente conceptualizadas como femeninas (enfermería, trabajo social, educador(a), pedagogía, psicología, etcétera). Esto supone, asimismo, que una parte de estos programas vaya orientada a la revalorización social y profesional de estas últimas carreras.

4) Resulta también impostergable que en el curriculum de las diferentes carreras, se incluya una materia relacionada con la perspectiva de género, a fin de que las y los estudiantes se sensibilicen y comprendan cómo lo femenino y lo masculino son construcciones socioculturales.

Para el caso que nos ocupa en este trabajo, es indispensable que en carreras como pedagogía, maestra(o) normalista, psicología, educadora), en fin todas aquellas involucradas en el proceso educativo, se incluya en los currícula la materia a que se ha hecho referencia. Esto también implica sensibilizar y capacitar personal académico de las distintas disciplinas, en lo referente al enfoque de género.

A manera de conclusión

EL ANÁLISIS realizado a lo largo de este trabajo da cuenta de cómo al dividir el mundo en esferas masculina y femenina, determina también la forma en que serán socializados de manera diferente niñas y niños, con las consiguientes limitaciones, sobre todo para las mujeres, como se evidenció en el desarrollo del apartado relacionado con la educación como una de las instancias participantes en el proceso de socialización.

Por otra parte, queda claro que la "polarización de género" (lo masculino y lo femenino) son construcciones socioculturales y más que promover cambios individuales, *lo que necesita cambiar es la estructura social androcéntrica*, que todavía preserva el poder masculino, situando a las mujeres en posiciones de inequidad y desventaja.

Bibliografía

ANUIES (1992). *Anuario estadístico 1992. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México: ANUIES.

- BAUCOM, S. L. (1976).-Independent masculinity and femininity scales on the California Psychological inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 876.
- BEN, S. L. (1977). 'On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny, en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205.
- _____. (1972). *Psychology Looks at Sex Roles: ¿ Where Have all the Androgynous People Gone?* Los Ángeles: UCLA Symposium on Sex Roles.
- _____. (1979). "Beyond androgyny: Some presumptuous prescriptions for a liberated sexual identity". En J. Sherman y F. Denmark (Eds.): *Psychology of Woman: Issues in Psychology*. Nueva York: Psychological Dimensions.
- _____. (1981). "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing". *Psicológica Review*, 88, 354-364.
- _____. (1993). *The Lenses of Gender. Transforming the Debate of Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- BENERÍA, L. (1984). *Reproducción, producción y división sexual del trabajo*. Santo Domingo: Edic. OPAF.
- _____, y Roldan, M. (1987). *The Cross-roads of Class and Gender*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BERZINS, J. L., Welling, MA. y Wetter, R.E (1978). "A new measure of psychological androgyny bases on the personality Research Form". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 126.
- BLEICHMAR, E. (1985). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Edit. Adotraf.
- BUSTOS, O. (1988). "Socialización, papeles (roles) de género e imagen de la mujer en los medios masivos: ¿Quiénes perciben los estereotipos difundidos?" En V. Salles y E. McPhaieil (compís.). *La investigación sobre la mujer: informes en sus primeras versiones*, México: El Colegio de México, PIEM (Serie Documentos de Investigación, 1).

Lectura:

La igualdad de sexos en Educación Infantil

Elena Sánchez Fernández. "La igualdad de sexos en Educación Infantil". En: REVISTA DIGITAL "INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN", 11 de octubre 2004.

Es cierto e innegable que entre hombres y mujeres existen diferencias de tipo biológicas denominadas "sexo", pero la pregunta es: ¿han de entenderse éstas como algo negativo y discriminatorio?

La respuesta es clara: NO.

Las desigualdades sexuales no sólo no deben considerarse un motivo de segregación, sino que además es el "género" el que realmente nos proporciona las capacidades, personalidades y comportamientos según el sexo.

Ser diferentes es una característica inherente al ser humano, algo que nos diferencia, y si entendemos la "normalidad" como la respuesta igualitaria a una serie de patrones establecidos por la sociedad, mejor sería que empezásemos a apartarnos de ésta.

En Educación Infantil, al igual que en otros aspectos de la vida, los niños y niñas tienen discrepancias entre ellos, ya no solo por su sexo o género, sino, como comentábamos antes, por el mero hecho de ser personas distintas.

Teniendo en cuenta esto, lo importante dentro del ámbito escolar, será fomentar la tolerancia y la igualdad de todos los individuos, independientemente de motivos aleatorios como puedan ser la raza, el sexo o la etnia.

Desde el anteproyecto de Ley de violencia de género y educación, “Ley Orgánica Integral de medidas contra la violencia ejercida sobre las mujeres” (Capítulo 1, artículo 4, punto 2), estas actuaciones se empezarán a trabajar durante esta etapa “con la resolución pacífica de conflictos” para posteriormente tomar decisiones y posturas más específicas y complejas.

Si bien es cierto que la mujer se ha incorporado más tarde a la escuela, en la actualidad existe un mayor o igual porcentaje de ellas escolarizadas en la etapa de Infantil y en los niveles superiores de la enseñanza (estudios realizados por el MEC). Esto nos lleva inevitablemente a plantearnos dicha realidad bajo una perspectiva educativa, es decir, si los alumnos y alumnas han de convivir con un índice igualitario de compañeras y compañeros en el aula del sexo contrario, será necesario que les enseñemos a valorar su compañía y lo importante de un trato sin discriminación, en la que todos tienen las mismas oportunidades para acceder a los materiales, los juegos y las experiencias.

Pero no sólo existen diferencias cuantitativas, sino también cualitativas puesto que, tras un artículo publicado en el diario inglés “The Times”, se vuelve a abrir el debate acerca de si realmente es más beneficioso crear aulas para niños y niñas de forma separada debido a la obtención de mejores resultados académicos por parte del género femenino.

Carmen Heredero, secretaria de la Mujer de las federaciones de Enseñanza de Andalucía, defiende ante esta polémica la coeducación, basándose en que dichas diferencias no dependen tan solo del género, sino también del contexto y las características individuales.

Nosotros, apoyándonos en la L.O.G.S.E, debemos apostar por un sistema educativo mixto en el que se integre la realidad social existente, y más aún en los niveles de Educación Infantil puesto que en esta etapa el niño posee un pensamiento sincrético, caracterizado por percibir la realidad de forma global, y sería una ficción presentarle un mundo sólo formado por uno de los dos géneros existentes. Por ello, resulta necesario que desde la escuela tratemos el tema de la diversidad y el respeto a ésta como algo fundamental para el desarrollo del alumnado en nuestro medio, ya que sólo de esta forma conseguiremos que alcancen una formación integral en convivencia con los compañeros.

De esto precisamente se ha tratado en la conferencia organizada por la UNESCO: "La Educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje", donde se destaca la relevancia de aprender a conocer y descubrir otras razas, pueblos o sexos.

Es en las escuelas de Educación Infantil, además de en las familias, donde el niño comienza su proceso de socialización, interactuando con los compañeros y alcanzando progresivamente su autonomía. Este es el motivo que hace que adquiera tanta importancia el desarrollo durante esta etapa de ciertas actitudes y valores, como son el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación. No olvidemos que los niños de hoy son el futuro del mañana y si conseguimos asentar en ellos determinados comportamientos y mentalidades, estaremos erradicando las situaciones de violencia de género actuales para alcanzar una sociedad más modernizada y respetuosa.

Para llevar a cabo esta enseñanza pluralista es necesario insistir en el papel del docente, puesto que en numerosas ocasiones somos los propios maestros quienes propiciamos situaciones o juegos discriminatorios sin apenas ser conscientes de ello. Este es el motivo de que nos debamos detener a reflexionar sobre qué tipo de comportamientos, actividades y organización estamos proponiendo en el aula y si fomentan un tratamiento igualitario entre compañeros. Aunque en numerosas ocasiones es necesario algo más que un examen acerca de nuestras intervenciones, o lo que es lo mismo, a veces se precisa de un cambio de mentalidad. Por ello otra de las medidas que nos gustaría adoptar para conseguir nuestro objetivo sería la inclusión de una asignatura relacionada con la igualdad de sexos en la carrera de Ciencias de la Educación, donde se pudiera establecer la importancia que ésta tiene con respecto al currículo de la etapa de Infantil para la consecución de una formación integral.

No cabe duda alguna de que el maestro es en este periodo un modelo a imitar para el niño y que sus intervenciones, por tanto, tienen una influencia decisiva en el comportamiento de éste. Así, pues, mantener dentro y fuera del aula una actitud respetuosa y dialogante con los demás, servirá para asentar unas bases en la forma de actuación del alumno.

Uno de los modos de actuación al respecto planteados en el anteproyecto de Ley de violencia de género y educación, “Ley Orgánica Integral de medidas contra la violencia ejercida sobre las mujeres” (aspectos organizativos del centro), es la designación de una persona en el Consejo Escolar para que se encargue de tomar iniciativas acerca del fomento de la igualdad de sexos.

Respecto a la metodología, es conveniente emplear una en la que se proporcione a los niños agrupamientos variados y heterogéneos, en las que tengan que colaborar y participar de forma activa con el resto de los compañeros. Durante los juegos o tareas que propongamos todos tendrán la oportunidad de desempeñar aquel papel o actividad con la que se sientan más a gusto, desechando cualquier tipo de procedimiento de carácter excluyente e intentando convertirlo en una situación de respeto e

integración. Pero ante todo una metodología contextualizada en un ambiente de confianza y seguridad en el que el niño pueda expresar de forma libre y espontánea sus sentimientos, experiencias u opiniones.

La participación y colaboración de las familias con el centro y el equipo docente suponen otro pilar básico para el tratamiento de esta temática, buscando que todas las acciones educativas realizadas en ellas confluyan en un proceso de enseñanza-aprendizaje común, en el que se afianzarán los valores y actitudes adquiridos.

Todas estas medidas aquí señaladas deben quedar recogidas en el Proyecto Curricular de la Etapa de Infantil, donde se han de exponer claramente cuáles serán los temas transversales a tratar y qué medidas se adoptarán para ello.

No obstante, no basta con dejar por escrito aquello que pretendemos, hay que dar un paso más: llevarlo a la práctica. De nada nos servirán las buenas intenciones referidas a la igualdad de sexo si no conseguimos que ésta sea una realidad presente en el aula, es decir, no algo que se trabaja durante un tiempo preestablecido y se abandona, sino una forma de vivir y actuar instaurada plenamente en ella.

Por estos motivos, si todos tomamos conciencia del problema que en la actualidad supone dicha igualdad y de la necesidad e idoneidad de atajarlos desde la etapa de Infantil, seremos capaces de enseñar y formar a niños y niñas respetuosos en la diferencia, abiertos de mente y preparados para un futuro en el que el respeto a la diversidad y la libertad de todos sea algo incuestionable.

Lectura:

El preescolar: Desarrollo de la personalidad y socialización*

Grace J. (2001) Ídem; *Desarrollo Psicológico*. Ed. Prentice-HaU; pp. 238-271.

* Material editado con fines didácticos.

COMO INTERACTÚA EL GÉNERO CON EL APRENDIZAJE SOCIAL.

El sexo se determina de manera genética y biológica; el género es de origen cultural y, por tanto, se adquiere como vimos en el capítulo 5. Algunos teóricos sostienen que, desde el punto de vista biológico, el sexo determina las diferencias de inteligencia, personalidad, ajuste del adulto y estilo. En el lenguaje cotidiano escuchamos con mucha frecuencia afirmaciones como

"Las mujeres son..." y los hombres son...", las cuales indican a todas luces creencias latentes en las diferencias congénitas e inmutables entre los sexos.

De acuerdo con otra teoría, los varones y las mujeres difieren en principio en el trato que reciben desde la niñez temprana de parte de sus padres, profesores, amigos y de la cultura.

En otras palabras, se distinguen por diferencias ambientales. Pero nos desviamos del tema cuando analizamos la importancia de la herencia o del ambiente en la determinación de las diferencias propias de los géneros. La genética y la cultura impone límites a los roles de género -lo que es apropiado que haga el varón o la mujer-, pero interactúan como los extremos de una cuerda. Además, el niño participa de manera activa en la adquisición del sentido del género, como veremos más adelante en este capítulo.

Al inicio del periodo escolar, el niño empieza a aprender conductas, habilidades y roles sociales que su cultura juzga convenientes para su género. Para darle al lector una perspectiva general, examinaremos primero algunas diferencias entre los sexos que preparan el terreno para este proceso.

DIFERENCIAS ENTRE LOS SEXOS A LO LARGO DEL CICLO VITAL

Las investigaciones han revelado que, en promedio, los valores al nacer son más grandes y pesados que las mujeres. Las recién nacidas tienen un esqueleto un poco más maduro y son ligeramente más sensibles al tacto. Cuando comienzan a caminar, en promedio una vez más, los varones son más agresivos y las mujeres presentan una pequeña ventaja en cuanto a habilidades verbales. En Estados Unidos, los varones, entre ocho y diez años de edad, empiezan a superar a las mujeres en matemáticas. A los 12 años, la niña promedio ya inició la adolescencia, mientras que el niño todavía es un preadolescente desde el punto de vista físico.

A la mitad de la adolescencia crece la superioridad de las mujeres en habilidades verbales, lo mismo que la ventaja de los varones en matemáticas y en razonamiento espacial. A los 18 años, la mujer promedio tiene más o menos 50 por ciento menos fuerza muscular en la parte superior del cuerpo. En la adultez, el cuerpo promedio del varón posee más músculo y hueso, y el de la mujer más grasa. En la edad madura, los hombres están más propensos a morir de arteriosclerosis, ataques cardíacos, enfermedades hepáticas, a ser asesinados, suicidarse o volverse adictos. A los 65 años, sólo hay 68 hombres vivos por cada 100 mujeres; a los 85 años, las mujeres

los supera casi en dos por uno; a los 100 años las mujeres, muestran una supervivencia cinco veces mayor a la de los hombres (McLoughlin y otros, 1988)

De igual manera son importantes las áreas en que no difieren los sexos. En una revisión de las investigaciones (Ruble, 1988), se descubrieron muchas áreas en las que no había diferencias de género observables. Por ejemplo, no parece haber diferencias constantes en sociabilidad, autoestima, motivación de logro e, incluso, en aprendizaje mecánico y en algunas habilidades analíticas. Por último las diferencias reales son pequeñas y, además, existen muchos puntos comunes entre ambos sexos; por ejemplo, algunas mujeres son más agresivas que muchos hombres. También conviene puntualizar que muchos estudios efectuados a mediados de los años ochenta señalaron diferencias menos importantes a las observadas en trabajos anteriores (Halpem, 1986; Ruble, 1988). Según estos resultados, los cambios culturales -en concreto; las ideas cambiantes acerca de la conducta apropiada para el género- han influido en los roles sociales del hombre y de la mujer.

GÉNERO Y SOCIALIZACIÓN.

El género tiene al menos dos elementos relacionados: las conductas y los conceptos asociados con el género. Los teóricos del aprendizaje social se concentran en la forma en que se aprenden estas conductas y cómo se combinan para crear los roles de género.

En casi todas las culturas los niños muestran las conductas específicas de su género a los cinco años de edad, muchos aprenden algunos de estos comportamientos a los dos años y medio (Weinraub y otros, 1984). Por ejemplo, en las guarderías vemos a las niñas jugar con muñecas, ayudar a preparar los bocadillos y mostrar interés por el arte y la música, por su parte, los niños construyen puentes, participan en juegos rudos y juegan con carros y camiones (Pitchery Schuitz, 1983)

Los niños pequeños a menudo exageran las actividades propias de su género y adoptan en forma rígida los estereotipos de los roles de género - ideas fijas sobre la conducta masculina y femenina. Los estereotipos se basan en la creencia de que lo "masculino" y lo "femenino" son categorías distintas y que se excluyen. Se trata de una creencia que se da casi en todas las culturas, aunque éstas presenten grandes variaciones en los atributos concretos que asignan a uno y otro sexo. Por ejemplo, en Estados Unidos los padres tradicionales esperan que sus hijos sena "niños verdaderos" - reservados, enérgicos, seguros de sí mismos, duros, realistas y asertivos-, y que sus hijas sean "verdaderas niñas" -amables, dependientes, muy formales, locuaces, frívolas y poco prácticas (Bem, 1975; Williams y otros,

1975). En la familia tradicional, se presiona a los niños para que acepten estos estereotipos sin que importen sus inclinaciones naturales.

¿Cómo se aprenden los atributos del género? Igual que con la conducta agresiva y prosocial, las recompensas, el castigo y el modelamiento apropiado al género del niño aparecen a edad temprana. En un experimento (Smith y Lloyd, 1978), se observó a un grupo de madres mientras interactuaban con niños ajenos de seis meses. Unas veces se les mostraban niñas como si fueran niños y ala inversa; en otras ocasiones, los bebés eran presentados de acuerdo con su sexo real. Las madres alentaban de manera invariable a los niños que creían varones a caminar, gatear y participar en el juego físico. A las niñas las trataban con mayor suavidad y las estimulaban para que hablaran.

Conforme crecen sus hijos, los progenitores reaccionan de manera más favorable cuando la conducta del niño corresponde a su sexo. Los padres pueden tener mucha importancia en el desarrollo del rol del género del hijo (Honig, 1980; Parke, 1981). Aún más que las madres, enseñan determinados roles de género al reforzar la feminidad en sus hijas y la masculinidad en los hijos.

TEORÍAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO: CONOCIMIENTO DEL YO Y DE LOS OTROS

Hasta ahora nos hemos concretado sobre todo en tipos específicos de conducta: cómo aprende el niño a compartir, a ser agresivo o a controlar los sentimientos. Sin embargo, el niño también se comporta en forma más general. Combina varias conductas específicas para crear patrones globales de comportamiento que sean apropiados a su género, su familia y su cultura. Conforme crecen, los niños se vuelven menos dependientes de las reglas, las expectativas, las recompensas y castigos que reciben de otros, y les es más fácil emitir juicios y controlar su conducta sin ayuda. De acuerdo con los teóricos del desarrollo cognoscitivo, la integración de la conducta social coincide con la aparición del concepto de yo, el cual abarca los esquemas de género y los conceptos sociales que median la conducta del niño.

EL AUTOCONCEPTO.

Incluso un niño de dos años entiende un poco su yo. Como vimos en el capítulo 5, a los 21 meses se reconocen en el espejo y se sentirá apenado si se ve una marca roja en la nariz. En el lenguaje de los niños de dos años abundan las afirmaciones de posesión, que implican un "yo" frente al "tu". En un estudio con niños de dos años que jugaban en parejas, la mayoría comenzaba el juego con muchas aseveraciones referentes a sí mismos. Definían sus fronteras y sus posesiones: "mi zapato, mi muñeca mi carro".

La asertividad puede considerarse un logro cognoscitivo, no un mero egoísmo: los niños entienden cada vez mayor al yo y al otro como seres individuales (Levine, 1983). En una revisión de estudios sobre el autoconcepto y el juego social de los niños, se llegó a la conclusión de que los más sociales son también los que tienen un autoconcepto más desarrollado (Harter, 1983). Por tanto, el conocimiento de uno mismo guarda estrecha relación con el conocimiento del mundo social.

Durante la etapa preescolar, el niño aprende ciertas actitudes generalizadas acerca de sí mismo: por ejemplo, un sentido de bienestar o de que es "lento" o "malhumorado". Muchas de estas ideas comienzan a surgir a edad muy temprana y a nivel no verbal. El niño muestra gran ansiedad ante algunos de sus sentimientos e ideas; con otras se siente muy cómodo.

Comienza a forjarse una serie de ideas y a compararse con aquellos a quienes desea parecerse. A menudo su auto evaluación es un reflejo directo de lo que la gente piensa de ellos. Imagina a un encantador niño de dos años con un talento especial para meterse en problemas, cuyo hermano mayor lo llama "busca pleitos" siempre que se mete en uno. A los siete años, podría hacer un esfuerzo por conservar su reputación de ser un chico malo.

En conclusión, las primeras actitudes terminan convirtiéndose en elementos básicos del autoconcepto. El preescolar está fascinado consigo mismo; muchas de sus actividades y de sus pensamientos se concentran en el aprendizaje de su persona. Compara su estatura, el color de su cabello, su ambiente familiar, sus preferencias y aversiones con los de los otros niños.

Se compara con sus padres e imita su conducta. En parte bajo el impulso de conocerse mejor, formula varias preguntas para saber de dónde viene, por qué le crecen los pies, si es un niño bueno o malo, etcétera.

Saber qué impresión damos a los demás es un paso clave en la adquisición del autoconocimiento y del autoconcepto. Los preescolares de corta edad tienden a definirse en función de características físicas ("Tengo pelo castaño") o de las posesiones ("Tengo una bicicleta"). Los de mayor edad suelen describirse más en función de sus actividades: "Voy a la escuela", "Juego béisbol" (Damon y Hart, 1982). También lo hacen mediante relaciones y experiencias interpersonales. En opinión de Peggy Millar y sus colegas (1992), los preescolares acostumbran definirse por medio de historias relativas a su familia. La tendencia a describirse por medio de contactos sociales aumenta en el periodo preescolar. Las historias personales que narran los padres pueden ser un medio importante para transmitir las normas morales y sociales a los niños (Millar y otros, 1997).

Conforme el niño aprende quién y qué es y comienza a evaluarse como una fuerza activa del mundo, formula una teoría cognoscitiva, o guión personal

que le ayuda a regular su conducta. En otras palabras, el ser humano necesita sentir que es congruente y que sus acciones no se rigen por el azar: ya desde niños tratamos de armonizar nuestra conducta con nuestras creencias y actitudes.

CONCEPTOS Y REGLAS SOCIALES

El preescolar está muy ocupado ordenando las cosas, clasificando las conductas en buenas y malas e intentando interpretar el mundo social, como lo hace con el mundo físico. El proceso denominado interiorización es esencial para adquirir los conceptos y reglas sociales: en teoría, el niño aprende a incorporar en su autoconcepto los valores y las normas morales de su sociedad. Unos valores se refieren a la conducta apropiada a los roles de género, otros a las normas morales de su sociedad. Unos valores se refieren a la conducta apropiada a los roles de género, otros a las normas morales y algunos más sólo a la forma habitual de hacer las cosas.

¿Cómo interioriza el niño los valores y las reglas? Al principio se limita a imitar los patrones verbales: un niño de dos años dice "¡No, no, no!" mientras raya la pared con crayones. Continúa haciendo lo que quiere, pero muestra la mismo tiempo los rudimentos de la autorrestricción al decirse que no debería hacerlo. Al cabo de unos meses, habrá aprendido el suficiente autocontrol como para poner freno a sus impulsos. Los teóricos cognoscitivos señalan que en las tentativas por regular la conducta personal influyen no sólo el autoconcepto incipiente, sino también los conceptos sociales rudimentarios. Unos y otros reflejan un mejor conocimiento de los demás y de uno mismo. Por ejemplo, el preescolar quizá está aprendiendo lo que significa ser el hermano o la hermana mayor, o un amigo. También puede estar aprendiendo conceptos como justicia, honestidad y respeto por los demás. Muchos de estos conceptos son demasiado abstractos para él, pero de todos modos se esfuerzan por comprenderlos.

Los niños pequeños que empiezan a aprender conceptos sociales a menudo preguntan:

"¿Por qué hizo él esto?" Las respuestas a veces contienen afirmaciones sobre la personalidad y el carácter. Por ejemplo, la pregunta: "¿Por qué me dio Roberto esta galleta?", puede contestarse así "porque es un buen niño". A medida que crecen, suelen pensar cada vez más que los demás -y también ellos- tienen atributos estables de carácter (Millar y Aloise, 1989). Los cuidadores alientan a los niños a ser serviciales o altruistas, enseñándoles que ellos son amables porque quieren serlo -porque son personas "buenas" (Eisenberg y otros, 1984; Grusec y Amason, 1982; Peny y Bussey, 1984).

AMISTADES DE LOS NIÑOS

Se han estudiado en forma exhaustiva los conceptos y reglas sociales que rodean las amistades del niño. Éste no adquiere un conocimiento claro de la amistad antes de la niñez media; los conceptos de confianza mutua y de reciprocidad son demasiado complejos para el preescolar. Sin embargo, si se comporta de manera distinta con amigos y con extraños; algunos niños de entre cuatro y cinco años mantienen relaciones estrechas y afectuosas durante mucho tiempo. No sólo verbalizan lo que es la amistad, sino que siguen algunas de sus reglas implícitas (Gottman, 1983). Por ejemplo, en un estudio un grupo de preescolares al que se presentó una función de marionetas en la que un amigo o conocido estaba en problemas reaccionaban de modo diferente según el personaje en cuestión. Respondían con mayor empatía ante un amigo y se mostraban más dispuestos a ayudarlo (Costil y Jones, 1992).

DISPUTAS DE LOS NIÑOS

Cuando los niños discuten con compañeros, con hermanos y parientes, a menudo muestran un nivel mucho muy depurado de conocimiento social y de capacidad para razonar a partir de reglas y conceptos sociales. A los tres años, justifican su conducta mencionando reglas sociales ("¡Ahora es mi turno!") o a las consecuencias de una acción ("¡Alto vas a romperla si haces eso!") (Dunn y Munn, 1987). Un análisis acucioso de las disputas verbales en la etapa preescolar demuestra un desarrollo sistemático en su comprensión de las reglas sociales, su conocimiento del punto de vista de la otra persona y su capacidad razonar con base en las reglas sociales o en las consecuencias de sus acciones (Shantz, 1987).

ESQUEMAS DE GÉNEROS.

En general, los expertos coinciden en que la aparición de los esquemas de género-normas o estereotipos culturales relacionados con el género depende en parte del nivel de desarrollo cognoscitivo del niño y en parte de los aspectos culturales a que el niño presta atención (Levy y Carter, 1989). Esto significa que aumenta poco a poco su capacidad para entender lo que significa ser niño o niña y profundiza su conocimiento de lo que es "culturalmente" apropiado para los varones y las mujeres.

A su vez los esquemas de género dan origen a la identidad de género, o sea, el sentido de qué somos como hombres o mujeres. La identidad se desarrolla en una secuencia particular durante los primeros siete u ocho años de vida. Desde muy pequeños aprenden a clasificarse como "niño" o "niña". Pero no comprenden con exactitud que lo serán durante toda su vida o que el género no cambia con la ropa o con el peinado. No es infrecuente que un preescolar pregunte a su progenitor si de bebé era niño o niña. Sin

embargo, entre los seis y siete años la mayoría ya no comete este tipo de errores (Stagor y Ruble, 1987).

El niño aprende los esquemas de género en forma directa de lo que le enseñan y de los modelos que ve a su alrededor, y en forma indirecta de las historias, de las películas y la televisión. Los estudios de modelos estereotipados de los programas de televisión indican que, con los años, los roles de género transmitidos por esos modelos han sido muy tradicionales (Signorelli, 1989). Incluso las investigaciones sobre los libros de lectura destinados a niños de primaria, que se efectuaron en 1972 y luego otra vez en 1989, revelan un predominio de los roles estereotipados de género (Purcell y Sewart, 1990). No debe, pues, sorprendernos que los conceptos del niño relacionados con el género estén a menudo estereotipados.

Como vimos antes, el niño aprende algunos aspectos de los roles de género cuando imita a personas importantes en su vida y cuando se refuerza la conducta apropiada a su género.

Pero participa en forma activa en el proceso, y es selectivo en lo que imita e interioriza. La investigación demuestra que un incipiente conocimiento de los esquemas relacionados con el género contribuye a determinar qué conductas y actitudes aprenderá el *niño*.

Además, el desarrollo de los esquemas y del sentido de su identidad de género avanza de manera predecible en el periodo escolar. A los dos años y medio la mayoría de los niños clasifican a las personas en niños y niñas, en varones o mujeres; pueden contestar, además, en forma correcta a la pregunta "¿Eres hombre o mujer?" (Thompson 1975). Pero aunque discriminan con facilidad entre los sexos, tal vez no sepan lo que significa esta distinción.

Así, muchos niños de tres años creen que un niño se convierte en mujer si se pone un vestido. Tal vez no comprendan que sólo los varones son padres, y las mujeres, madres. Entre los cinco y los seis años, el niño se percata de que su género es estable y permanente. Adquiere, pues, la constancia del género: se da cuenta de que los niños siempre llegan a ser hombres, de que las niñas se convierten en mujeres y de que el género no cambia ni con el tiempo ni con las situaciones (Kohlberg, 1960; Shaffer, 1988).

Durante la niñez temprana, el niño conoce el significado de los estereotipos sexuales. En algunas investigaciones, los niños de cuatro años ofrecen osos salvajes de juguete a los niños y gatos mullidos a las niñas; esto indica que las asociaciones culturales de los objetos y de las cualidades con uno u otro género no se basan nada más en observar ni en aprender determinadas asociaciones, como el hecho de que las muñecas son para las mujeres y los camiones para los varones. El niño, en realidad, generaliza con facilidad

qué clases *de* juguetes son adecuados para cada género. De acuerdo con la conclusiones de un grupo de investigadores, "Aun en etapas muy tempranas, los niños quizá ya comienzan a relacionar algunas cualidades con los hombres y otras con las mujeres" (Fagot y otros, 1992).

Muchos teóricos del desarrollo cognoscitivo consideran que el niño tiene una motivación intrínseca para adquirir valores, intereses y conductas compatibles con su género, proceso denominado auto socialización. Los niños aprenden conceptos rígidos de "lo que hacen los niños" y de "lo que hacen las niñas". Por ejemplo, los niños juegan con carros y no lloran; a las mujeres les gusta jugar con muñecas y arreglarse. Por lo regular, al niño le interesan mas los detalles de las conductas apropiadas al género y menos las conductas inapropiadas (Martín y Halverson, 1981).

¿Acaso los niños pequeños prestan mas atención y recuerdan mejor las cosas compatibles con sus esquemas de género? Las investigaciones señalan que sí. Por ejemplo, en las pruebas de memoria, los varones suelen recordar más las "cosas de niños" y las mujeres las "cosas de niñas". El niño comete errores de memoria cuando una historia infringe sus estereotipos de género. Así, recuerda que un niño estaba cortando madera cuando en realidad era una niña. Tales resultados revelan que los incipientes conceptos de género influyen de manera profunda en la atención y el aprendizaje (Martín y Halverson, 1981). Cuando empiezan a aparecer los conceptos de estabilidad y de permanencia del género, el niño suele mostrar conceptos estereotipados de conducta adecuada al género que organizan y estructuran su comportamiento y sus sentimientos. Si se violan los estereotipos sentirá vergüenza, ansiedad o incomodidad, aunque también, según la situación, se sentirá divertido.

ANDROGINIA

En las culturas modernas, era tradición recomendar a padres y maestros que ayudaran al niño a establecer la conducta propia de su género para el momento en que ingresaran a la escuela. Se creía que, de no hacerlo, podrían originarse desajustes psicológicos, como la homosexualidad que era mal vista. Pero las investigaciones recientes revelan que, cuando esa conducta se exagera, limita de manera grave el desarrollo emocional e intelectual de los hombres y las mujeres (Bem, 1985). Sandra Bem y sus colegas sostienen que "lo femenino" y "lo masculino" no son extremos opuestos de una dimensión. Son dos dimensiones distintas, es decir, una persona puede ocupar un nivel elevado o bajo en una de éstas o en ambas. Dicho de otro modo, los rasgos deseables, masculinos y femeninos, pueden encontrarse en la misma persona sin importar su sexo. Hombres y mujeres pueden ser ambiciosos, seguros de ellos mismos y asertivos (roles tradicionales del varón), lo mismo que afectuosos, amables, sensibles y

solícitos (roles tradicionales de la mujer). A esta combinación de rasgos varoniles o femeninos se le llama personalidad andrógina. Según la situación, los varones andróginos pueden ser independientes y asertivos, pero al mismo tiempo capaces de mimar a un bebé y escuchar con empatía los problemas ajenos. Por su parte, la mujer andrógina puede ser asertiva y segura de sí misma, pero al mismo tiempo puede ser expresiva y afectuosa cuando se requiera.

La personalidad andrógina se forma con prácticas de crianza del niño específicas y con actitudes de los padres que estimulan las conductas transgenericas adecuadas. Los padres de familia siempre han estado más dispuestos a aceptar estos comportamientos en las hijas que en los hijos (Martín, 1990). Habrá mayores probabilidades de adquirir una identidad andrógina permanente del género que combine algunos aspectos de masculinidad y de feminidad tradicionales, cuando dicha conducta se modele y se acepte. Conviene que el progenitor del mismo sexo que el niño encame un modelo de-conducta transgenérica y que el progenitor del sexo opuesto recompense tal modelo (Rublo, 1988). El padre puede aspirar la alfombra, limpiar el baño y remendar la ropa; la madre, por su parte, puede cortar el pasto, reparar los electrodomésticos y sacar la basura.

Lectura:***EL Hombre en la Discapacidad física
(Caracteres sexuales terciarios)***

Silberio Sáez Sesma. Discapacidad y vida sexual, COCEMFE, Asturias, 2003.pp.33-49

Hace muchos años, incluso décadas, que ningún sexólogo, psicólogo, médico o profesional de las ciencias afines habla de caracteres sexuales terciarios. Nosotros vamos a partir de ellos para nuestra argumentación. Entendemos también, que, en los tiempos que corren, hablar del hombre como valor e ir en contra de la igualdad es otra de nuestras osadías; pero la ciencia no está para “contentar” expectativas, sino para ofrecer respuestas “ciertas” a nuestras preguntas e inquietudes humanas.

Cuestiones previas

Nuestra idea al elaborar estas líneas no es articular un recuento de contenidos coherente y pormenorizado, sino ofrecer un referente científico sobre el que situar la construcción del hombre (e inevitablemente de la mujer) y proponer algunas líneas de reflexión para una nueva “percepción de la realidad sexuada” de los sujetos.

Analícemos, pues, al hombre (y por ende a la mujer) desde otro modelo, el sexológico.

Punto de partida

Va siendo hora de que, ateniéndonos a la etimología de las palabras -Sexo viene de *Sexare*, separar. Ejemplo: sección-, la Sexología comience a ser lo que realmente indica su nombre: "Logía" del Sexo. Es decir, ciencia cuyo objeto de estudio es el sexo. La diferencia, por tanto; los hombres y las mujeres.

¹ El matiz de “en” y no “con” puede parecer excesivo, pero nos referimos al hombre, en tanto sexo, en general; más que al individuo “con” discapacidad. Lo relevante es cómo afecta de forma diferencial esa discapacidad al hombre; y, por tanto, diferencialmente en relación a la mujer.

² Puede dirigirse correspondencia al autor en las siguientes direcciones: Silberio Sáez. Instituto de Sexología AMALTEA. P^a Sagasta 47, 2^o E. Zaragoza 50.007. E-Mail: amaltea@institutoamaltea.com

Se trataría de entender el sexo como aquello que “separa” y “distingue”, con dos resultados: hombre y mujer.

Y la Sexología sería la “logía” que tiene por objeto este “sexo”. Obvio; pero evidente.

Lejos de cegarnos en la igualdad, haremos de la “diferencia” nuestro punto de entrada, “el ojo con el que otear el horizonte”. Es decir, ver aquello y en qué distingue y, por lo tanto, diferencia al hombre de la mujer.

Dado que la Sexología³ es la ciencia que estudia el sexo (mejor dicho los sexos), este Hecho Sexual Humano se articula en tres registros⁴.

Variables sexuales

Hay una doble expresión de lo sexual (que en ocasiones ha llevado a dos planteamientos): planteamiento dimórfico (dos formas) y planteamiento de intersexualidad⁵ (grado). Tan valioso es el uno como el otro, aún cuando el primero⁶ pueda parecer más contundente. Sin embargo, el segundo es más habitual de lo que pensamos y, probablemente, contenga muchas más claves explicativas de las que creamos.

Los cromosomas (XX o XY), las gónadas (ovario o testículo), los genitales internos y externos (vulva o pene) y la identidad sexual (soy un hombre o soy una mujer) encajan bien en un modelo dimórfico. Sin embargo, el nivel cerebral y neuronal, el hormonal, comportamental, estatura, peso, rol... aceptan mal cualquier planteamiento dimórfico y no por ello dejan de ser “variables claramente sexuales”.

³ Entenderemos este planteamiento desde el “nuevo paradigma” frente al anterior paradigma del “locus genitalis”. AMEZÚA, E. (1999), Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología, *Revista Española de Sexología*, nº 95-96, Madrid.

⁴ Para encontrar con más pormenor esta cuestión remitimos a una publicación de ámbito juvenil: SÁEZ SESMA, S. (2002) *El Hecho Sexual Humano*, (Ponencia Marco), en “Jóvenes y Sexualidad: Algunas situaciones de exclusión”, C.J.E., Madrid.

⁵ Fue Magnus Hirschfeld quien planteó a principios del s. XX la teoría de la intersexualidad. “... *entiende al hombre y a la mujer completos como ideales entre los que se situarán hombres y mujeres reales a lo largo de un continuo...*”. Ver LLORCA A. (1996). “La teoría de intersexualidad de Magnus Hirschfeld: los estadios intersexuales intermedios”. *Anuario de Sexología* nº 2, AEPS, Valladolid.

⁶ Protagonista único del antiguo paradigma del “locus genitalis”.

La intersexualidad, a diferencia de lo dimórfico, hace referencia a un sexo que se va haciendo en un continuo cuyos polos son dos representaciones (teóricas y “extremas”), de tal forma que el sujeto es un punto, un grado dentro de un continuo. No en el mismo punto que el resto, sino en el mismo continuo que los otros.

Lógica de sexuación

La sexuación es el proceso que acaba dando resultados sexuados. En toda esta sucesión de niveles que se van sexuando, se repite una lógica de forma reiterada. Cada uno de los procesos pasa a formar parte del proceso global de sexuación (con resultados sexuados); pero no por ello dejan de tener un resultado parcial, también sexuado.

En todos estos procesos se repiten así mismo unos pasos “similares”: una estructura potencialmente sexuable, un agente sexuante y un resultado sexuado (dimórfico o intersexual).

Y sería conveniente matizar que no estamos hablando sólo de cuestiones biológicas (cayendo en la trampa de separar lo bio-psico-social), sino que llevamos este esquema a todos los fenómenos que conforman la evolución sexual del sujeto.

Que los agentes sexuantes sean a veces genes u hormonas, no querrá decir que en otras ocasiones esos agentes puedan ser expectativas sociales, por ejemplo. Y en el caso del hombre, todos estos agentes pueden ser denominados “andrógenos” y en el caso de la mujer “ginógenos”.

Toda esta lógica de sexuación tiene además unas particularidades que se repetirán de forma reiterada.

- Partiendo de la lógica de sexuación -estructura potencialmente sexuable, agente sexuante y resultado sexuado, que se repite de forma reiterada-, constataremos que, una vez producida la sexuación, la influencia del agente sexuante ya no es tan determinante. Habrá por tanto momentos críticos.
- El sexo por “defecto” es claramente femenino. La evolución en femenino no requiere de intervenciones específicas, sino que la

podríamos llamar el desarrollo sexual “natural”. Esto se pone de manifiesto en estados intersexuales varios. La estructura original es, pues, “protofemenina”.

- El sexo masculino requiere de un factor inhibitor de los ginógenos y de unos andrógenos de potente acción. Por un lado hay que bloquear el desarrollo “natural” en femenino y, por otro, estimular de forma activa el desarrollo en sentido masculino.

La identidad sexual y la sexación

De la sucesión y concatenación de todos los niveles de sexuación, llegaremos (no en el sentido de meta, sino siguiendo el proceso) a una identidad sexual, cuyo contenido irá cambiando en sus matices definitorios o aspectos significativos (del nacimiento a la vejez el “contenido” irá transformándose claramente), pero que permanecerá invariable en un resultado: soy hombre o soy mujer.

Se produce un ejercicio de reducción o “redondeo” a solo una de dos posibilidades.

La *sexación*⁷, aunque volveremos sobre ella, hace referencia al etiquetado sexual que se hace en el sentido personal y social. Yo mismo me etiqueto y etiqueto a los demás como hombre o mujer. Se trata de un elemento clave para poder construir la identidad sexual (cuyo contenido es más amplio que el mero “etiquetado”, pero imposible de realizar sin él).

Así pues, la “Sexuación” es un proceso (siempre en marcha, aunque siempre con un “resultado”) y la “*Sexación*” es el etiquetado; forma parte de los procesos de Sexuación. Y, aunque aquélla es un elemento de ésta, ésta no es posible sin aquélla.

Como en todo, habrá ocasiones en que todo guarde una determinada coherencia (la sexación propia coincide con la *sexación* social) y otras veces en las que no (la transexualidad, por ejemplo, nos pone ante esa tesitura).

⁷Aunque parezca que forzamos el lenguaje; la sexación como tal tiene un significado contundente. Existe la profesión del “sexador de pollos”, que como tal se ocupa de “separar, distinguir, diferenciar...” a los pollos (seguramente irán destinados a las carnicerías) de las pollas (que a lo mejor tienen más suerte -aunque esto siempre es discutible- y sobrevivan poniendo huevos).

Los caracteres sexuales terciarios

Ya hemos dicho más arriba que las variables sexuales no siempre son dimórficas, sino que en ocasiones sólo pueden ser explicadas con un enfoque intersexual.

Observemos por ejemplo el “vello corporal”. Queda claro que habrá mujeres más cercanas al polo del hombre y viceversa; y que a veces la distancia entre un hombre y una mujer será menor que entre dos personas del mismo sexo; pero no por ello el vello corporal deja de ser una variable que discrimina y “diferencia” a hombres de mujeres.

Hasta aquí no creo que estemos diciendo nada especialmente novedoso. Ya que los caracteres sexuales primarios y secundarios tienen unos referentes en lo biológico. Pero a partir de aquí empieza nuestra gran “apuesta”: la lógica de la sexuación la compartirán todos los “niveles”, a pesar de que su naturaleza sea también “psico” o “socio”.

Demos entrada, por tanto, a los caracteres sexuales terciarios para explicar una realidad del sexo de los sujetos.

En la construcción del sexo no sólo son determinantes las cuestiones puramente biológicas, también hay continuas (e inevitables) influencias de roles, estereotipos, expectativas sociales, criterios educativos...

Lo primero (hormonas, neuronas, genitales) son claramente sexo, desde cualquier enfoque. Sin embargo, lo segundo (estereotipos, roles, “patrones”) no suele ser tenido tan claramente por “sexo” (gusta más género).

El motivo puede ser que “él cómo se articula esto segundo (estereotipos, roles, patrones...) en cada sujeto”, pues da resultados muy diversos, que acaban haciendo personas demasiado diferentes unas de otras.

Sin embargo, también los caracteres sexuales secundarios son diferentes de unos sujetos a otros (a veces hasta se solapan de uno a otro sexo). A pesar de ello, estamos científicamente de acuerdo en que los “caracteres sexuales secundarios” son sexo.

Si empezamos a llamar a las influencias culturales, criterios educativos, roles y expectativas, patrones de conducta... caracteres sexuales terciarios, tal vez po-

damos empezar a entender la sexuación con una lógica coherente; independientemente de que *“aquello que se esté sexuando”* (estructuras potencialmente sexuales), *“aquello que esté sexuando”* (andrógenos o ginógenos) y *“aquello que finalice sexuado”* tengan una mayor significación en lo “bio”, lo “psico” o lo “socio”.

Toda sociedad tiene unos andrógenos (agentes sexuantes tendentes a “andrizar”) que llegan y ejercen su acción en los sujetos (lo mismo podemos aplicar al caso de la mujer con ginógenos y agentes “ginizantes”).

Hay un temor absoluto a investigar lo “socio-cultural” y hallar diferencias. Es más, el hecho de plantearlo, *“buscar” en lugar de “evitar” la diferencia*, agobia (pero esto son más cuestiones ideológicas que científicas).

Tenemos la impresión (y como tal, es sólo una impresión) de que existe cierta “unanimitad” en la expectativa social de cara al sexo (qué se espera de un hombre o de una mujer). Aún cuando esto cambie de unas épocas a otras y de unas generaciones a otras, pero “intuimos” que existe un cierto hilo conductor. Que cada sujeto se coloca de forma distinta en este continuo (intersexual) de cada *carácter sexual terciario* queda claro, mas no por ello dejarán de discriminar a hombres de mujeres. Cada cultura (por muy igualitaria o variada que sea) tiene unas líneas de expectativa que son percibidas (implícita o explícitamente) por el sujeto y éste se adecua (como quiere -en realidad, como puede-) a esas expectativas.

Ser hombre no es sólo etiquetarse y ser etiquetado como tal, *es también una tendencia* (carácter sexual terciario) *a actuar de una determinada manera* (patrón de conducta)⁸.

Tras una intensa revisión bibliográfica (sobre todo de las aportaciones recientes), somos conscientes de que buscar con el criterio “diferencia” (sin la intención previa de evitarla) genera suspicacias. Pero esto es más una cuestión ideológica que científica. Incluso el continuo desengaño que desde las corrientes

⁸ El que eso sea cuestión exhibible o rechazable, forma parte de la misma dinámica en la que están algunos caracteres secundarios Si quieren hacemos un ejercicio con bolsitas de complementos. El resultado será válido para discriminar el sexo (en función de la cantidad de complementos que contenga cada una: más mujer, menos hombre), incluso a nivel transcultural.

igualitarias se tiene, ante la evidencia de lo “no-conseguido”, no supondrá para nosotros “desilusión” alguna, sino justamente, el centro de nuestra mirada.

La etapa adulta y la discapacidad física

Hasta aquí hemos expuesto un esfuerzo por encuadrar epistemológicamente con sentido sexológico la doble realidad de ser y hacerse hombre y mujer.

A partir de aquí podríamos comenzar a explicar (esbozar) cómo va sucediendo en orden cronológico esta sexuación. Podríamos hablar de forma relevante de los procesos prenatales de sexuación, de los procesos neonatales (asignación de sexo), de la evolución sexuada de la infancia (conductas de los padres, entorno social y contacto con grupo de iguales, otros comportamientos asociados al sexo...), de la adolescencia (pubertad en tanto sexuación corporal, desarrollo intelectual y social sexuada, la orientación sexual del deseo, el autoconcepto, los sentimientos y conductas eróticas, intimidad intragrupo, prioridades de pareja, etc.).

Pero daremos un salto, dado que va más allá de las intenciones de este texto⁹, para ir directamente a la etapa adulta y centrarnos en los matices que pueden suponer al varón la discapacidad física.

Tampoco estará de más matizar, que no toda la evolución del sujeto es “sexuada” (es decir, con resultados siempre “diferenciales para hombres y mujeres”). Explicamos aquello que creemos que “sí lo es”.

La etapa adulta

Ámbito íntimo

Algunos autores hablan de los cambios en la “adecuación” o “inadecuación” al estereotipo sexual en la medida en que se evoluciona (independientemente de la edad) por cuatro fases bien diferenciadas en transiciones vitales importantes:

⁹ Para ampliar información: SÁEZ SESMA, S, (2003): “La identidad de los sexos, del hombre y la mujer. Un enfoque sexológico”, Documentación Interna, Incisex, Madrid.

cohabitación, matrimonio¹⁰, espera del primer hijo y maternidad-paternidad. Los autores predijeron¹¹ (desearon, diríamos nosotros) una evolución hacia una personalidad más andrógina¹², pero sucedió todo lo contrario.

- En cohabitación: varones y mujeres otorgaron puntuaciones bajas a las características consideradas como femeninas al describirse a sí mismos (por ejemplo, fidelidad, compasión, sensibilidad...).
- En el matrimonio, ambos dieron puntuaciones más altas a estas cualidades.
- Llegada del primer hijo: situación ambivalente. Las mujeres reclamaban atención y, al mismo tiempo, se sentían autosuficientes. Los varones experimentaban un sentimiento de exclusión, a la par que les preocupaba más garantizar seguridad a la esposa y al futuro hijo. En esta situación ambos reconocieron que aparecían tendencias masculinas y femeninas más fuertes que en los casados que no esperaban hijos¹³.

Parece que al convertirse en padres y madres es cuando los varones y mujeres muestran comportamientos más ligados a los roles sexuales tradicionales. “Poco después de nacido su primer hijo, los varones empezaron a centrarse más en los aspectos económicos y a adoptar un *status* de poder y dominio más ele-

¹⁰ Nosotros podríamos hablar de “convivencia” (independientemente de que sean matrimonio o parejas de hecho); pero respetamos la denominación que el autor hace en su estudio. Abrahams *et al.* (1978) “Sex role, self-concept and sex role attitudes: Enduring personality characteristics or adaptations to changing life situations”, *Developmental Psychology*, 14, 393-400.

¹¹ Es curioso cómo, en casi todas las investigaciones de género, hay un “tufillo” indisimulado acerca de la respuesta deseada. Actitud absolutamente discutible en el plano metodológico previo a cualquier estudio. En ocasiones me veo recogiendo “conclusiones a regañadientes” de sus propios autores.

¹² Pedimos disculpas si resulta obvio o reiterado para el lector; pero no es lo mismo “andrógeno” (hacia “andros”, hombre) que “andrógino” (de “andros”, hombre y de “gino”, mujer). Sólo hay una letra de diferencia; ¡pero qué diferencia!

¹³ Más adelante expondremos cómo la aparición de un hijo es un agente sexuante, que ejerce su acción y acaba dando un resultado sexuado y, por tanto, “resultados” diferentes en hombres y mujeres. Algo que no sucede antes de tener el hijo, dado que el agente sexuante no ha ejercido su acción sobre la estructura indiferenciada. Creemos que se repite lo que venimos denominado como “lógica de sexuación”.

vado, mientras sus mujeres, más dedicadas al hogar y a sus hijos, se volvieron más dependientes”.

No estaría de más detenernos mínimamente en este aspecto. La discapacidad física, en función de su magnitud, sitúa al varón ante una clara “pérdida” de sus señas de identidad¹⁴. En ocasiones, el varón pierde su *rol* de “sostén” económico de la familia, lo que conllevará sin duda una re-adaptación nada despreciable de su propio autoconcepto de varón. No desmerecemos que en la mujer esta situación no genere ningún tipo de dificultad, simplemente apuntamos que el papel de “sostén económico” se halla más interiorizado en la identidad masculina que en la femenina (“más” en uno, no quiere decir “nada” en otro).

Somos conscientes de que entramos en un terreno pantanoso, donde a veces se confunde lo que “vemos” con lo “que queremos ver”; donde se entienden los resultados diferenciales como el fruto de mecanismos “injustos” que serían resueltos resolviendo esos “mecanismos”. Pero todo esto nos adentra en la elucubración de “cómo podría ser un mundo social diferente”, “más justo”, “sin diferencias”... Sinceramente, deseáramos que el lector hiciese un esfuerzo de autovigilancia, como ejercicio científico, para no estar “predispuesto en negativo” (tal como avisábamos al principio del texto, pero seguramente hemos llegado a la parte más “antipática”, así que pedimos de nuevo ese talante).

En la etapa adulta es cuando el hombre y la mujer deben responder a lo que la sociedad espera de ellos. Es en este momento cuando el hombre y la mujer deben ser **más hombres y mujeres que nunca**, ante la mirada de todo cuanto los rodea. Están obligados a ser hombres y mujeres responsables frente a la presión social. Los atributos que tiene que cumplir el estereotipo de adulto (independientemente, en este caso del sexo): racionalidad, rendimiento y responsabilidad, son el “visado” para insertarse en el mundo social.

Con esta acentuación de los roles sexuales establecidos, las diferencias y desigualdades sociales entre el hombre y la mujer se hacen más claras. Es el ámbito familiar, y sobre todo la aparición y crianza de los hijos (tal como expusimos arriba), lo que más acentúa lo que es propio de hombres y mujeres (poniendo de manifiesto, en ocasiones, la desventaja de la mujer).

¹⁴ No conviene olvidar que estamos hablando en general del hombre; y que las realidades biográficas, intersexuales, nos hablan de varones irrepetibles; pero nosotros nos situamos en la “tendencia general” masculina.

Y, si tenemos en cuenta que una discapacidad física puede situar al hombre (y a la mujer) ante la imposibilidad de ejercer de forma “adecuada” la expectativa asociada al sexo (insoslayable, por otro lado), la propia “autosexación” del varón se verá inevitablemente afectada. Dado que la realidad más inmediata le impone unas limitaciones para “desarrollar de forma adecuada” su propia realidad de hombre. Es además ahora, en la etapa adulta, cuando más se requiere esta puesta en escena y será, por tanto, ahora cuando más se eche en falta su posibilidad (ya sea en lo referido a la autosexación o a la sexación social).

En todos los textos que hablan de la “maculinidad” aparece como rasgo más acentuado (no por ello inexistente en la mujer, no nos cansaremos de matizar) la “independencia” y la “autonomía”. La discapacidad física obliga al varón a tomar conciencia absoluta de su pérdida.

En esta etapa hay, por tanto, una nueva toma de conciencia de lo que en esta sociedad significa ser hombre y mujer y hasta que punto coincide esto con la identidad que uno posee. Estos cambios exigen la *redefinición de la identidad sexual*. Si a esta situación, consustancial a la propia evolución del sujeto, añadimos circunstancias adicionales (y en ocasiones permanentes e irreversibles) que suponen una discapacidad física, esta redefinición, sobre todo en lo referido al varón, matizará, a su vez, de forma significativa esta otra “redefinición” de su identidad sexual.

Ámbito laboral

A nivel general constatamos la existencia de trabajos “masculinos” y “femeninos”, y esto nos pone ante la evidencia de unas jerarquías de prestigio. Los trabajos masculinos son más considerados que los femeninos y dan más dinero.

Así mismo, dentro de un mismo ámbito laboral, las mujeres suelen desempeñar los cargos de rango inferior en la jerarquía profesional.

Más allá de diferencias y desigualdades a “corregir” en el plano social, en la realidad biográfica del varón con discapacidad física nos podemos encontrar con una pérdida de su “rol de mantenimiento familiar”. Si los trabajos masculinos poseen un mayor *status* (más allá de la valoración de su justicia o no), su pérdida supondrá sin duda una “pérdida de mayor magnitud”. Sería interesante no perder esto de vista a la hora de “entender” qué suponen para el varón determinadas limitaciones en su vida, que en ocasiones se producen de forma brusca.

Ámbito erótico y afectivo

En cuanto a la evolución de la erótica¹⁵, en esta etapa es la pareja el principal (no el único) ámbito de expresión. Ahora las generalidades son difíciles y la expresión y vivencia erótica dependerán de la propia historia del sujeto, sus actitudes hacia la sexualidad, anticoncepción, sincronía con la pareja, etc...

Parece que en los últimos tiempos la información sexual para los adultos ha aumentado, hay disposición de métodos anticonceptivos, hay posibilidades de terapia sexual y de pareja¹⁶, etc., aunque esto no garantiza la felicidad sexual de la pareja, al menos es un paso adelante.

Parecen existir algunas *tendencias* generales (no normas universales) en la vida sexual de las parejas:

- A medida que pasan los años de vida en pareja la actividad sexual va disminuyendo.
- El afecto y la comunicación son cada vez más decisivos.

Reedy, Birren y Schaie (1981) estudiaron la evolución de seis componentes en las parejas sexuales: Seguridad emocional, Respeto, Comunicación, Conducta de Ayuda y Juego, Intimidad sexual y Fidelidad.

El orden de valoración de estos componentes permanece estable a lo largo de la vida de la pareja. Lo más valorado es la Estabilidad Emocional. Con la edad, la valoración de la Seguridad Emocional y la Fidelidad aumentan, disminuyen la Comunicación y la Intimidad sexual.

Las parejas jóvenes dan más importancia a las relaciones eróticas (¿tal vez excesiva?). Si éstas no van bien, se resiente todo el sistema de relaciones de

¹⁵ Nos referimos sobre todo a su expresión “relacional” y “objektivable en conductas” (amatoria).

¹⁶ Es curioso, como teniendo claro que sexo (de “sexare”, separar) es ser hombre y mujer; la distinción, por ejemplo, entre terapia sexual y de pareja, se torna paradójica. Una pareja se articula tomando como clave el sexo de sus componentes (si son iguales pareja homosexual, si es distinto pareja heterosexual); por tanto la, mal llamada, terapia de pareja no puede (aunque quisiera) dejar de ser terapia sexual, dado que el sexo es el foco que marca la esencia de esa relación. Que las dificultades se den en el plano erótico o en otro nivel, es otro cantar; pero nunca podrá dejar de ser sexual.

la pareja. Y éstas suponen muchas veces el reflejo de su funcionamiento general.

Convendría introducir ya el matiz que supondrá la “edad” en la que acontece la discapacidad física. Si esta dificulta el contacto erótico (sobre todo genital) será vivido con distinta intensidad en función de la edad del sujeto. Será, por tanto, necesario no perder de vista este matiz a la hora de entender los propios procesos de “adaptación” a las nuevas circunstancias.

Además, parece existir distinta valoración de la sexualidad por parte del hombre y por parte de la mujer. Éste parece darle más importancia. Asimismo, los hombres están más centrados y dan más importancia al coito que las mujeres.

Dado que estamos hablando de hombre, si la discapacidad física, dificulta (o incluso imposibilita) la actividad genital-coital, afectará en mayor medida a la concepción masculina de lo que puede suponer una “erótica adecuada”.

Otro tema aparte son los solteros. Se ven obligados a cambiar de pareja con más frecuencia, lo que crea en muchos casos situaciones de inestabilidad emocional. Su sexualidad es aún más variable que la de los adultos casados. Si a la soltería añadimos la discapacidad física, estaremos hablando de factores que sin duda influirán en las posibilidades eróticas del sujeto.

Como último matiz, no nos olvidamos de las consecuencias que la discapacidad pueden acarrear al autoconcepto del *rol* de “padre”. Si como hemos apuntado la capacidad de mantenimiento familiar, la independencia y la autonomía eran algunos de los matices definitorios de la identidad masculina, éstos se concretan en el *rol* de padre. La nueva situación obligará a la construcción de una nueva figura de padre “valioso”, sin poder contar en ocasiones con algunos de los principales “atributos” de la identidad masculina.

Algunas consecuencias

La igualdad como algo deseable ha quebrado la estructura misma de la lógica sexual. Cualquier sentimiento de particularidad sexual (reconocimiento de mis caracteres sexuales) ha sido tenido por irrelevante y, en el caso de los caracteres sexuales terciarios, como indeseables (cuando no “inestudiables”, “inanalizables”, y otros muchos “in”). Y es ésta la paradoja en la que el hombre se ha per-

dido en tanto concepto (lo que la mujer consiguió a mitad del s. XIX el hombre lo ha perdido entrando en el s. XXI)¹⁷. Dado que, de negar alguno de los dos sexos, se ha negado el masculino (el opresor frente al oprimido).

Uno de los sexos, el femenino (o, mejor dicho, algún feminismo), ha instaurado la diferencia como indeseable, y cualquier sentimiento íntimo de “sexo varón” se vive con culpa, a lo sumo como un mal menor. En el fondo, es una manera como otra cualquiera de “vengarse” del opresor. Dado que no puedo utilizar su dinámica (estaría siendo tan ruin como él), agredo a “lo diferente”; la coartada será la “diferencia no existe” o si existe es irrelevante o indeseable. Peligroso camino.

De todos modos, no deja de resultar curioso cómo a nivel sexológico se plantea el estudio diferencial entre hombre y mujer. Y, en contraposición a cómo se podría interpretar hoy, uno de los objetivos (ya histórico) era situar a la mujer en el mismo plano de reflexión que el hombre.

Paul Möbius, psiquiatra alemán, escribe en 1901 la obra “Sobre la imbecilidad fisiológica de la mujer”. El texto de Möbius será rápidamente contestado: Vaerting, Voitglander (autores que defenderán la diferencia, no es una cuestión cuantitativa, pero sí en el modo de expresarse).

Las airadas reacciones ante la obra de Paul Möbius, a principio de siglo desde la *sexología* naciente (intersexualidad de Hirschfeld), ponen de manifiesto cómo la “diferencia” buscaba objetivos de emancipación que ahora, un siglo después, sólo parecen defendibles desde la “igualdad”.

La ausencia del hombre, y ésta es la situación actual (por ahí parecen ir las aportaciones recientes), es la negativa a participar de una lógica que de entrada lo niega como realidad diferencial. Más aún, una lógica que entiende esa realidad diferencial (tozudamente percibida aunque sólo sea a nivel íntimo o implícito) como algo negativo, nunca como un valor. El objetivo será, pues, no expresarse como hombre, sino como persona; y en la medida en que se hace denota pérdida de nivel, afán discriminatorio, escasa evolución, etc...

¹⁷ Viola Klein sitúa en la segunda mitad del siglo XIX el momento de aparición de la mujer como objeto de estudio científico. KLEIN, V. (1985). *El carácter femenino*. Paidós, Barcelona.

Y volvamos a los caracteres sexuales. Los primarios y secundarios son “disculpables” dentro de la lógica de la igualdad; al fin y al cabo se supone que el control sobre ellos es más limitado (como mucho podremos exhibirlos u ocultarlos en función de los intereses); sin embargo, y es ahí donde ha caído la artillería pesada, los caracteres sexuales terciarios deben ser extinguidos. No hay comportamiento de hombres o mujeres. Hay comportamientos asexuados. En caso de ser sexuados, es el propio sujeto el que los controla y por tanto su voluntad y su responsabilidad son directas. El objetivo es, pues, ejercer un control destinado a actuar sin expresar sus caracteres sexuales terciarios (aunque en realidad no podamos; a pesar de no tener conciencia de cuáles son).

Pero tan preocupante es un estereotipo rígido (una carácter sexual terciario extremo, negando el otro polo) como un vacío de identidad o una negación de la misma por “vergüenza social”. Y ahí está la razón de la ausencia del hombre: no podemos abdicar de ser hombres (aunque sería lo deseable, no podemos). El sexo es insoslayable con todas sus implicaciones. Y no crean que hago un discurso victimista para ser “comprendido” en el plano afectivo.

Sólo con un sentido de identidad claro, “hombre” (cierto orgullo biográfico), se podrán asumir los caracteres sexuales terciarios sin temor a lo que éstos puedan implicar. De ahí la necesidad (¿educativa?) de tener identidades sexuales atractivas para el propio sujeto.

Si esto subyace a la realidad de los sujetos, pero no es asumido de forma explícita, supongamos lo que puede suponer en un varón con discapacidad física y sus consecuencias. Es varón y como tal su discapacidad le obligará a reelaborar su identidad diferencial de varón; pero si en el plano general, plantear esta diferencia supone una “osadía”, *¿cómo admitir el sufrimiento o las inquietudes ante la pérdida o el déficit en “algo” que parece no existir (o al menos que no “debe” existir) en el plano social, pero que sí existe de forma insoslayable en el personal?*

La trampa está en que el hombre con discapacidad puede sentir que ha “perdido” algo de su identidad, pero ni siquiera se puede reflexionar o explicitar, dado que hacerlo supondría negar la igualdad; sin embargo es hombre, pese a quien pese y a pesar de cualquier discapacidad. Lo políticamente correcto agrava sobremanera la reelaboración de la identidad sexual a los varones con discapacidad física.

Tras alguna que otra lectura, me temo que la masculinidad cuestionada no es realmente la masculinidad. No se plantea su identidad de varón en el sentido sexual. Esto lo hace la mujer (que se define y reflexiona sobre su identidad), que se revela contra lo que no es y, por reacción natural, denomina masculino. Pero esto no es la identidad sexual del hombre, sino la percepción desde la mujer de la “supuesta identidad sexual del hombre”. Desde este enfoque, la masculinidad es el problema. Y, como decíamos más arriba, una cosa son los problemas y otra bien distinta los valores.

La diferencia y el encuentro son la clave de la cuestión sexual. La igualdad pretende (sólo como propuesta deseable) allanar un terreno inevitablemente accidentado.

Colofón

Tal vez de este texto se puede desprender las “dificultades sobreañadidas” que pueden suponer a los varones la discapacidad física, pero en modo alguno era ésa nuestra intención.

Lo que pretendemos es que, partiendo de la realidad sexuada de los sujetos, de la evolución de sus propios procesos de sexuación, que acaban dando unos resultados sexuados, no nos olvidemos que los hombres (con o sin discapacidad física) estamos sometidos a estos procesos.

Que no estaría de más proyectar programas de intervención teniendo en cuenta la realidad sexuada de los sujetos. La idea es ayudar, más que hacer especial énfasis en los déficits. Antes al contrario, indagar dónde se puede ver más afectado el hecho de ser hombre por la discapacidad física, para intervenir de forma explícita sobre ellos.

De no considerar la realidad sexuada, obviaremos lo que inevitablemente es necesario reelaborar para el propio sujeto. Y de nuevo aquí la *sexación* entrará en juego.

Proponemos programas de intervención específicos encaminados a mejorar “*la sexación propia*” y la “*sexación social*” del varón con discapacidad física. Es decir, se trataría de ayudar a construir modelos compatibles de varón ante las nuevas circunstancias.

Que los hombres con discapacidad (aunque suene políticamente incorrecto y tal vez a algunos les “piten los oídos”) se sientan “suficientemente hombres” y el entorno social que los percibe los vea también como “suficientemente hombres”. Las claves estarán, pues, en “recomponer, ayudar, reforzar” los procesos de sexuación para retomar una lógica que acabe dando resultados “suficientemente sexuados” (hombre, en este caso).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

CONWAY, Jill K. BOURQUE, Susan C. SCOTT, Joan. El Concepto de género.

Formación en igualdad de Género. Instituto Andaluz de la Mujer, Federación Andaluza de Municipios y Provincias. Diciembre del 2002.

J. Grace, Desarrollo Psicológico, Ed. Prentice-Hau, 2001.

LAMAS, Martha (Compiladora). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual, UNAM, México, 2000.

LOVERING Dorr, Ann y SIERRA, Gabriela. “El currículum oculto en el género”. En: Género y Educación. Revista de educación/Nueva época No. 7/Octubre-Diciembre, 1998.

RAGUZ, María. Construcciones sociales y psicológicas del Mujer, Hombre, Femenidad, Masculinidad y Género en Diversos Grupos Poblacionales. Ed. Lluvia, Perú, 1995.

SAÉZ Sesma, Silberio. Discapacidad y vida sexual, COCEMFE, ASTURIAS, 2003.

SÁNCHEZ Fernández, Elena. “La igualdad de sexos en educación infantil”. En: Revista Digital INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN, 11 DE OCTUBRE 2004.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD REGIONAL 301 XALAPA

**LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
CURSO OPTATIVO: GÉNERO Y EDUCACIÓN**

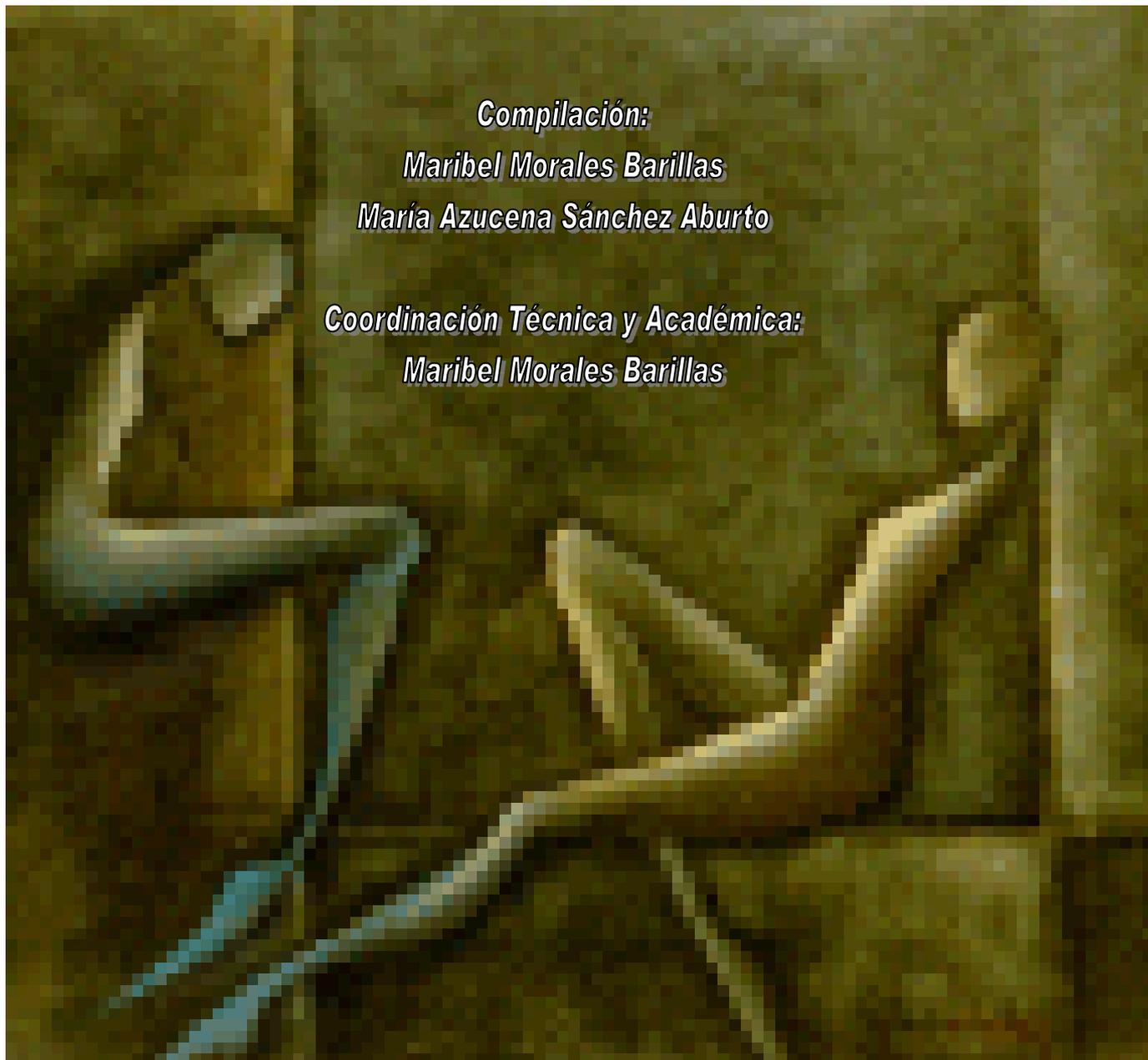
Compilación:

Maribel Morales Barillas

María Azucena Sánchez Aburto

Coordinación Técnica y Académica:

Maribel Morales Barillas



ADVERTENCIA

**ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE DIDÁCTICOS
Xalapa, Ver., México, 2005**