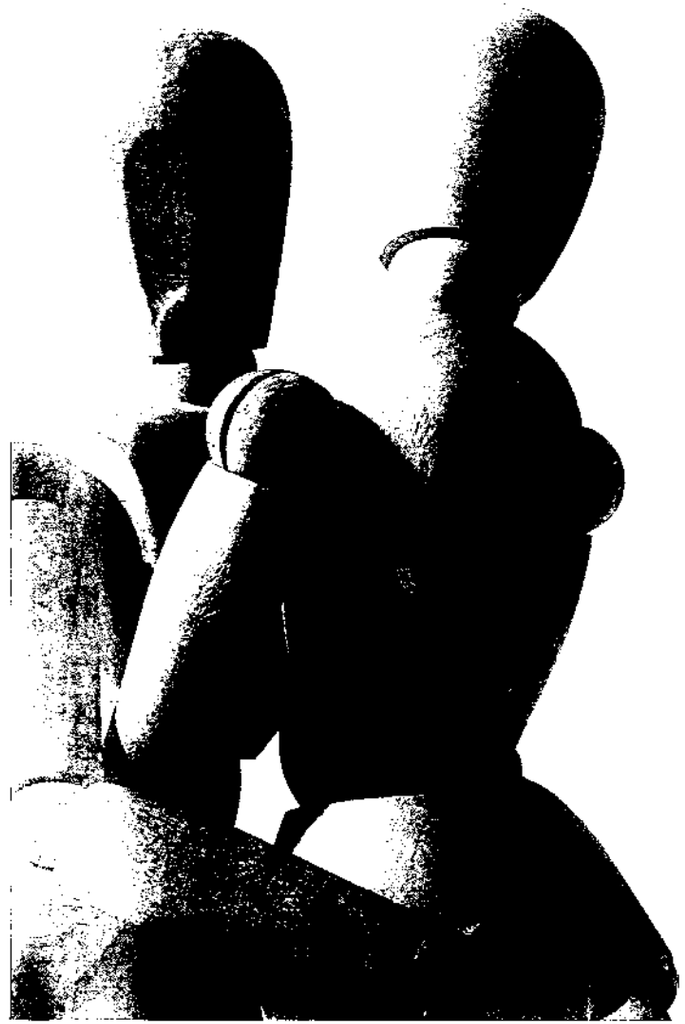
Mar Venegas
Pedro Chacón-Gordillo
Antonio Fernández-Castillo
(Eds.)

DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A LA IGUALDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

Reflexiones educativas y sociales



Sofia Almeida Santos
Gloria Álvarez Bernardo
Stefano Barozzi
Ariadna Castellà Sociats
Pedro Chacón-Gordillo
Lucía Estevan-Reina
Antonio Fernández-Castillo
Daniel J. García López
Fátima Garrido Garrido
Cristina Jaén-Calvente
Soledad de Lemus
Mónica Luque Suárez
Rafael Marfil-Carmona
María Dolores Martín-Lagos López
Pilar Martos Fernández
Xana Morales-Caruncho
Laura Navarro-Mantas
Clara Richter Castillo
Francisca C. Rodríguez Espejo
Victoria Robles Sanjuán
Daniel Sánchez Hernández
Elena Vázquez Antón
Rafael Vázquez García
Mar Venegas

Dykinson, S.L.

Robles, V. (2018). Los drechos se viven pero también se aprenden: experiencias históricas feministas para un lugar común. En M. Venegas, P. Chacón, A. Fernández. (Ed.). De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales. (pp. 29 - 45). Editorial Dykinson.

LOS DERECHOS SE VIVEN PERO TAMBIÉN SE APRENDEN: EXPERIENCIAS HISTÓRICAS FEMINISTAS PARA UN LUGAR COMÚN[1]

VICTORIA ROBLES SANJUÁN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Granada, España
vrobles@ugr.es

1. Introducción

Este capítulo tiene el propósito de reflexionar sobre el movimiento feminista como herramienta para el aprendizaje social de formas de vida mejores para las mujeres. Las feministas, por su propia idiosincrasia vindicativa, han configurado conocimientos, estrategias y tácticas lo suficientemente comprensibles y flexibles como para mostrar a la sociedad los elementos de denuncia de todo aquello que cuestionan (sistema patriarcal, prácticas machistas, opresión o desigualdad), admitiendo sus diferencias de perspectiva y de alternativas a un mundo injusto, incluyendo como parte del procedimiento sus propias contradicciones en su enfoque transformador.

Las mujeres hemos aprendido de los distintos enunciados del feminismo otra forma de cambiar la cultura de la desigualdad. Hemos detectado riesgos de estar en el mundo y les hemos puesto nombre. En suma, hemos construido una *teoría crítica*, irracionalizando el mundo y aprehendiendo críticamente un cuestionamiento sobre nuestra subordinación, utilizando para ello liturgias, símbolos y acción social –en lo que es una auténtica intervención educativa– para la reconstrucción de los elementos de nuestra opresión y el cambio de cultura general a partir del cambio de la cultura "de" las mujeres.

[1] Este trabajo es parte de una investigación en curso desarrollada por la autora adscrita al proyecto EDU2014-53679-P, "El Estado y la Iglesia como órganos de control del profesorado no universitario", dirigido por Isabel Grana Gil, de la Universidad de Málaga.

Para el análisis de este proceso, nos proponemos en este capítulo, a través de varios escenarios históricos, revisar cómo la movilización de algunos grupos feministas con su cultura teórica han removido conciencias –y no sólo entre las mujeres–, y han llevado a cabo procesos de socialización y prácticas específicamente educativas transformadoras para situaciones de sostenibilidad humana y de justicia social.

Parto de la idea de que los movimientos feministas como movimientos sociales de mujeres –y más cercanamente también de hombres por la igualdad y personas LGTBI–, han generado un conjunto de conocimientos y experiencias que conforman un sentido de la vida con lenguajes, códigos, símbolos propios, prácticas de vida y respuestas políticas que a través de sus agendas han incluido. Este proceso personifica, siguiendo a Paulo Freire, un proceso de *educación crítica*: "Una educación crítica, radical, jamás prescindirá de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo. También forma parte de esta percepción lúcida del cambio la naturaleza política e ideológica de nuestra posición frente a él, más allá de que seamos conscientes o no de ello" (Freire, 2012: 38).

El problema que planteamos aquí parte de la convicción de que las distintas expresiones del feminismo en la historia han asumido el desmantelamiento de una sociedad estructuralmente opresiva, y que esto implica poner en marcha mecanismos para generar una cultura política diferente que las mujeres puedan comprender para vivirla. El estudio de algunos de estos mecanismos y estrategias es lo que trataremos de ir analizando, en el marco de contextos históricos distintos. En este trabajo revisaremos los escenarios de incidencia y de estrategias metodológicas para el cambio social, primeramente, en los discursos y prácticas de educadoras católicas feministas del primer tercio de siglo XX, a través de sus discursos y del análisis de prácticas intelectuales y militantes de enfrentamiento con el discurso dominante de la Iglesia católica. En segundo lugar, nos detendremos sobre los procesos pedagógicos de un grupo feminista surgido en la Transición a la democracia española y su nexo entre la educación social, la autoreeducación desde las premisas teóricas feministas y la pedagogía institucional. Serán dos momentos históricos distintos pero desde donde ambos colectivos, sumidos en el curso de cambios políticos, religiosos, sociales y educativos, se constituyen en feminismos enseñantes para el aprendizaje social en el orden de vindicar derechos, visibilizar y denunciar prácticas restrictivas y opresoras para las mujeres, y transformar los conocimientos y las ideologías que han permeado en todos los ámbitos de la convivencia.

Para todo ello, hemos hecho uso de fuentes históricas orales, iconográficas, biográficas, memorias de investigación junto a entrevistas en profundidad realizadas a alguna de las protagonistas de uno de los grupos con el que he trabajado en

este capítulo. Su análisis sistémico dentro de los contextos históricos, discursos y declaraciones elaboradas por algunas de sus protagonistas nos permitirá establecer el nexo entre la teoría elaborada y el modo en que se instruye y se asume el debate transformador.

2. Feminismo y pedagogía: una relación necesaria

"La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben" (Freire, 2012: 47). Con esta cita, Freire propone el ejercicio de rehacer-nos que es emancipador, un propósito necesario para cuestionar el mundo que vivimos y sus trampas. Implica trabajar sobre un sueño ético y político que es una actuación de superación de la realidad injusta a partir del aprendizaje de otros modelos y lenguajes. Nos conduce a establecer los parámetros de una lucha para un cambio, contra la fuerza de la ideología dominante, que nos inmoviliza y nos acomoda. Así entendido el proyecto, éste debe asentar las bases de una pedagogía crítica, radical y liberadora que huya y desafíe la educación para el anquilosamiento, fabricando un propósito que la supere y genere modelos rupturistas con él.

Visto desde la experiencias de las feministas de finales del siglo XVIII y del siglo XIX, el proceso emancipatorio iniciado por las revolucionarias francesas y por Mary Wollstonecraft ha exigido el tránsito de una Modernidad asentada en la subordinación de las mujeres hacia cauces liberadores portadores de valores, crítica y alternativas que hicieran avanzar a las mujeres, aliviándolas de las discriminaciones encubiertas. Había que crear, siguiendo a Freire (1984), un *método de sospecha* (epistemológica) que pudiera nutrirse de los múltiples y diversos significados de identificación de las opresiones para su aprendizaje colectivo y plural. Importaba, sobre todo, la garantía de una buena práctica y de un buen aprendizaje, pues las manifestaciones del feminismo, en su devenir histórico ya irían diseñando métodos y estrategias distintos y, seguro, discrepantes.

Si nos fijamos en una parte de la genealogía del feminismo, podemos detenernos en las experiencias de propaganda y difusión de las primeras sufragistas estadounidenses del XIX, que llegaron de la mano del abolicionismo de la esclavitud, donde sus métodos religiosos como creyentes cuáqueras supusieron el aprendizaje social del ejercicio político a través de sus discursos públicos y de la necesaria colectivización de recursos materiales y simbólicos para el ejercicio político de reclamos y exigencias feministas (Miyares, 2005). Y del mismo modo, el malestar hecho demanda pública implicó una toma de conciencia y búsqueda de un paradigma

de explicación teórica de lo que les pasaba a las mujeres. La acción directa con las revolucionarias francesas generó en ellas una línea explicativa de significantes que dieron forma teórica al conflicto de vida de aquellas mujeres.

Desde entonces, la información, los valores, mandatos y desempeños que van a adquirir las mujeres del siglo XIX no van a ser neutros ni resultarán indiferentes para su cometido histórico, pues tienen que ver con la visión jerárquica y controladora de la tutela establecida sobre ellas por el patriarcado. Ya no hablaremos del mandato opresor como mera reproducción de ideas y modelaje de comportamientos para ajustarlos a la norma. Contrariamente a esto, el feminismo se propuso un andamiaje pedagógico, que por buscar un símil pedagógico significa, en palabras de José Gimeno Sacristán, que "la acción de influir enseñando provoca la producción y elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de influencia" (Gimeno, 2008: 2). El conocimiento, experiencia y saber de la teoría feminista necesitó ser paulatinamente expuesta al conjunto de la sociedad. Su origen e intención implicaron retroalimentación en el orden de quienes reeducaban a la sociedad y de los significados que ésta recibía. La intención no era reproducir sin más el mensaje. Una teoría crítica, como señalaba Celia Amorós (1997), implica el conjunto de elaboraciones subjetivas por parte de los colectivos afectados. De ahí que los objetivos del feminismo sean aprender asimétricamente, aportar visiones plurales sobre los mismos problemas.

Si nos fijamos, buscando nuestro hilo argumental con ejemplos históricos, en la lucha de las obreras en el siglo XIX, recordaremos que fueron diana de las críticas más exageradas por la ruptura de *su* obligada identidad espacial (el hogar), y por generar contradicción entre su feminidad y el nuevo modelo de mujer asalariada. Pagaron el establecimiento de la diferenciación de los espacios doméstico y extradoméstico de los trabajos productivos (monetarizados), frente a los reproductivos (no monetarizados y domésticos). Por esta cláusula no explícita sobre su condición subalterna, los empleos de aquellas obreras del último tercio del siglo XIX, señala Dolores Ramos (2014), fueron considerados secundarios (el auténtico empleo era el de los varones, portadores de sustento familiar), transitorios (según las garantías que diera el salario masculino, su suficiencia o insuficiencia) y limitados (había todo tipo de restricciones –entre ellas, la de la formación no cualificada– para su acceso libre a los trabajos). A la segregación sexual del mercado de trabajo se unió la discriminación salarial que le acompañaba.

Mientras tanto, las luchas de los obreros a través de sus movilizaciones y sindicatos acabaron por crear un espacio internacional de organización política, de lucha contra la explotación, de logros como la jornada de 8 horas de trabajo y las subidas salariales, de organización del obrerismo en Inglaterra y EE.UU. y de la conquista del 1º de mayo en 1889 como Día Internacional de los Trabajadores bajo

la conquista de las 8 horas, sin que en ninguna de sus reivindicaciones constaran los puntos esenciales del trabajo femenino y de su consideración en igualdad con el masculino: era un trabajo subsidiario, inferior y vinculado a la vertiente reproductiva de la especie por las mujeres.

En respuesta a esto, las obreras politizaron su problemática de género y de clase como un nuevo sujeto político, en la definición de Dolores Ramos (2014). Su novedosa experiencia en las huelgas y organizaciones sindicales y asociaciones femeninas en el siglo XIX y comienzos del XX fue un hito que marcó su participación política, sindical, feminista y social. Así, socialistas, anarquistas, librepensadoras, directoras de periódicos, creadoras de clubs femeninos, internacionalistas, republicanas, intelectuales, obreristas, feministas abanderaron ideas y símbolos que alteraron los roles de mujeres y varones, su estatus y su condición de explotación. Subvirtieron el orden de género establecido, y cuestionaron la doble explotación social y sexual que sufrían en las fábricas. Crearon conciencia de su trato diferencial, denunciaron la relación capital-género-clase social, que tradujeron en debates y consignas acerca de lo rentables que resultaban para el capital y lo injusto de la acusación por su supuesto abandono de la familia, y lo hicieron ellas, las obreras, entre ellas, porque otras agendas políticas del feminismo no lo contemplaban. Contestaron a las instituciones intelectuales con un modelo variado de maternidad y no único y exigieron, en un nuevo lenguaje para ellas, reformas laborales e incrementos salariales.

La comprensión crítica del hecho diferencial supuso para estas mujeres la denuncia, colectivizada, en pos de una alteración de su estatus quo hacia una mejora de sus condiciones laborales y de vida, con el rigor de los instrumentos políticos, discursivos, asamblearios, litúrgicos o simbólicos, todo un proceso alfabetizador en los marcos informales (García, 2015).

No nos olvidemos, retomando las luchas obreras, que el Día Internacional de la Mujer se fue fraguando como necesidad de crear un día de reivindicación propio, consolidar las organizaciones feministas, estar presentes, hacerse visibles, expresar la cohesión de grupo, y con ella, unas reivindicaciones específicas, unas señas de identidad, unos símbolos, logrados en 1914. Esa lectura crítica sobre su condición subalterna se postuló como una tarea pedagógica y política, de acción política, que implicó organización colectiva y plural para intervenir en la reinvención de una sociedad nueva.

3. Educación, religión y feminismo. Avances desde una relación compleja

La ciudadanía se alcanzará en el siglo XX con la práctica. Esto supuso una situación de posibilidad para los colectivos femeninos y grupos de feministas du-

rante las primeras décadas del siglo XX. El tránsito de un sujeto revolucionario colectivo dejó paso, en las nuevas condiciones pactadas entre varones en nuestra Modernidad, a un sujeto revolucionario singular portador de un discurso más amplio e integrador de las condiciones y potencialidades de las mujeres.

Más allá de las contradicciones que en el seno de sus discursos pudieran vivir las educadoras católicas feministas de primeros de siglo XX, ellas eligieron convertirse en nuevas agentes de experiencias y convicciones acerca de sus derechos civiles y políticos alcanzando conciencia política. Las mujeres habían empezado a comprender las lógicas del espacio público y del espacio político como espacio de contra-debate, frente a los principios jerárquicos de la Iglesia católica, y eso va a significar un aprendizaje social progresivo, para ellas y para muchas otras mujeres. Colectivizaron los discursos y los aprehendieron como propios y comunes.

Queremos fijar nuestra mirada en la implicación social y política de un grupo de mujeres católicas educadoras, principalmente de comienzos del siglo XX, porque para ellas y para la sociedad que las escudriñaba, no dejaba de ser polémica su actitud. El objetivo preferente del movimiento católico era la *recristianización social*, razón por la que su estrategia se ciñó a la movilización política masiva para conseguirla, lo que a todas luces chocó con la exclusión femenina de la política y con el arraigo de la ideología de la domesticidad en la sociedad española.

Nuestra hipótesis para el estudio del aprendizaje y comprensión de posturas feministas católicas desde la educación dirigida a la sociedad reaccionaria del primer tercio del siglo XX, parte de que, necesariamente, hubo marcos de incidencia política, social y educativa de grupos de mujeres en las décadas anteriores a la II República, de grupos autodenominados feministas, basados en un feminismo, como señala Nash (Nash, 2014) no únicamente apegado al sufragismo y los derechos políticos de las mujeres, sino un feminismo de corte conservador que, sin embargo, produjo procesos de transformación y de agencia social en las mujeres. ¿Cómo operaron los cambios de identidades –en el caso de las mujeres, estrechos y subordinados al hombre y al hogar–, y cómo operaron los cambios favorables al trabajo femenino asalariado y a la cualificación de mujeres de distintas clases sociales, si no es porque hay una base social feminista, por mínima que sea, que va lentamente replanteándose las estructuras patriarcales y jerárquicas? ¿En qué contexto se enmarca el aprendizaje de los discursos de los derechos sociales de las mujeres, si no reconocemos una base amplia de grupos de mujeres que *resignificaron* los principios que han definido históricamente su sujeción al varón?

Hubo muchas mujeres que, dentro del sistema educativo, desarrollaron una cultura reivindicativa distinta de la específicamente política. Es el caso, como veremos, de educadoras feministas católicas que creyeron en la formación y cualificación de las mujeres sin sostener en ningún momento vínculos con asociaciones

o colectivos sufragistas o feministas organizados. También es el caso de aquellas otras que, aún sin vínculos con un feminismo estructurado ni con el sistema educativo, buscaron dar respuestas al inmovilismo ideológico, favoreciendo nuevas formas más plurales de entender, en clave de género, sus existencias y las estrategias educativas para cambiarlas. En este apartado me referiré a las primeras.

Siguiendo los trabajos de las historiadoras Inmaculada Blasco[2] (2005; 2017) y Ángela Cenarro y Régine Illion (2014), nos surgen varias interpretaciones básicas con respecto al *feminismo católico* de los primeros años del siglo XX.

Primero, que frente a las manifestaciones del movimiento católico como parte de una respuesta organizada al proceso de secularización social, surge un nuevo sujeto político y social: las mujeres, que aunque no tienen derechos políticos podían significar una base social amplia para la política católica y actuar como grupo de presión.

Segundo, que junto al movimiento católico español, que acabará creando base social reconocida en la "fabricación de una identidad colectiva cohesionada católica y nacional española" (Blasco, 2015: 117), clave para futuras movilizaciones, las católicas, esto es, la *feminización de la religión*, si bien constituía uno de los resultados de la imagen de la división de las dos esferas (hombre-público, mujer-privado), va a representar ahora en la práctica una manera de respuesta. La acción social femenina, plasmada en multitud de iniciativas dispersas en el ámbito local, va a constituir un primer paso de acceso a la actuación pública de las mujeres, un proyección fuera del hogar, de las cualidades femeninas, del espacio doméstico que impugnará el discurso de las esferas separadas.

La tribuna, el conocimiento, el ejercicio de un empleo, la escritura periodística y ensayística y un activismo creciente contribuyeron a dar una nueva sensación de posibilidad cultural para las mujeres, otra forma de feminismo que generará conciencia, respetuosa con la doctrina católica pero vindicativa de demandas educativas, laborales, sociales y legislativas para las mujeres.

3.1. La idiosincrasia de la cultura pedagógica de las educadoras feministas católicas

La ampliación de la idiosincrasia de la cultura pedagógica entre estos colectivos de feministas católicas fue progresiva, pero nunca inmóvil. Las experiencias educativas de las primeras décadas de siglo está claro que favorecieron cambios sustantivos en las mujeres, y las evidencias nos hablan de la conquista de la escuela,

[2] Las citas del original, en catalán, al castellano han sido traducidas por la autora de este capítulo.

o de la alfabetización y de procesos de formación en otros contextos no escolares de mujeres obreras, burguesas, rurales y urbanas.

Los modelos de mujeres también fueron variados, encontrándonos con mujeres identificadas con los sectores industriales (industrias, talleres), con el sector servicios (bibliotecarias, oficinistas), con la enseñanza (parvulistas, docentes de primera y segunda enseñanza o las propias normalistas), con el servicio doméstico o con la salud, entre otra variedad de desempeños laborales.

Si consideramos la categoría *mujer* no como algo compacto y homogéneo, encapsulada por clases sociales, sino como un elemento en constante transformación, reconoceremos entonces los efectos de las enseñanzas de maestras y profesoras de escuelas normales de niñas, adolescentes y adultas de un modo más cercano a la educación para el cambio y no para la permanencia. No trato de afirmar que el ser maestra normalista o inspectora implicó *per se* un paso hacia los derechos de las mujeres, sino algo distinto: que el ejercicio y el pensamiento pedagógico de la *diferencia*, sin estar inscrito en el canon político o militante feminista de la *igualdad* en esos primeros años, también fue objeto de transformación hacia cotas de libertad y de autonomía de muchas mujeres, lo cual sólo podría inscribirse en el marco de análisis de un feminismo más amplio.

Es en esta línea de estudio que entiendo mi acercamiento reflexivo a aquellas educadoras normalistas, maestras de primera o segunda enseñanza e inspectoras como agentes de resistencia y cambio socioeducativo a partir de su condición de *diferentes*. Todas ellas, por lo dicho hasta aquí, no necesariamente apelaron a la igualdad como referente ético y político para dinamizar mejores condiciones educativas.

Para ellas fue más fácil ir alumbrando, con posiciones ideológicas y educativas plurales, mejoras en la educación de las mujeres, guiadas por la interacción de experiencias muy variadas, como fueron: las movilizaciones de otras maestras y normalistas por sus derechos laborales y profesionales, una cultura donde el cambio de modelos femeninos menos estáticos y pacatos iba siendo evidente y posible, el reclamo público de derechos políticos para las mujeres, por débil que éste fuera, y la incidencia del *institucionismo* (de la Institución Libre de Enseñanza) en beneficio de una escuela comprometida, científica, abierta, *nueva* que favorecía el empoderamiento de las educadoras y su autonomía profesional y personal.

Esta situación fue abriendo un abanico variado de agenda de discursos y actuaciones pedagógicas sobre niñas y adolescentes, y sobre ellas mismas como educadoras, desde posturas plurales, entre ellas las adheridas al reformismo católico, pero también aquellas vinculadas a espacios obreros, burgueses, nacionalistas y culturales.

Lo que digo aquí es que la base diferencial de género en la que se instalaron algunas normalistas sobre presupuestos morales y religiosos pudo ser, contradictoriamente, una reivindicación de los valores esenciales tradicionales de las mujeres, mujeres bajo vigilancia moral, al mismo tiempo que un campo de batalla para el logro de una mejor y más cualificada educación y para otros derechos civiles de las mujeres, y que esto encajó dentro de un posible *feminismo social*, como ha sido definido por las historiadoras Mary Nash y Susanna Tavera (1994) y Nash (2014).

Adolfo Posada, pedagogo y escritor feminista de finales del XIX, reflexionaba en su obra *Feminismo* (1994)[3] sobre el vínculo entre el catolicismo y el feminismo en España. Combinando progresos ideológicos dentro de la Iglesia católica internacional, con ideología social en favor de una educación elevada para las mujeres, Posada optó por recoger testimonios donde la religión se concretó en forma de *un matrimonio moderno* vinculado a una instrucción superior necesaria para ambos cónyuges, sin distinción; en una *maternidad* responsablemente bien formada; habló en defensa de instituciones laicas con principios morales compartidos con los católicos para el mejor desempeño de la vida de las mujeres.

Del escenario social y educativo dan buena cuenta algunas normalistas e inspectoras, que autorrepresentadas en un contexto distinto de *ser mujer*, provocaron mejoras en la condición de vida y de educación y formación de otras mujeres.

Dentro de un feminismo conservador entre lo religioso y la defensa del rol social tradicional de las mujeres, Visitación Puertas supo añadir aspiraciones de autonomía y formas de emancipación para las mujeres. Alumna de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y profesora de matemáticas de la Escuela Normal de maestras de Guadalajara defendió enérgicamente la profesionalidad de las Escuelas Normales femeninas que deberían, a su juicio, tener un alto nivel de cientificidad.

Asidua a los Congresos Nacionales Católicos de Educación, criticó de antifeministas a aquellos y aquellas que utilizaban esos encuentros para condenar el sentido de la vida de las mujeres que estudiaban, como algo, a su juicio, fuera ya de lugar.

Su interés por la primera enseñanza femenina, y su encaje en contextos religiosos, lo canalizó hacia una educación primaria espiritual en familia, también para la educación de las mujeres para el hogar. Esto nunca estuvo reñido con el desarrollo e inserción laboral de éstas, para lo cual las prácticas en las escuelas normales y su aprendizaje deberían ser eminentemente prácticos y profesionales.

[3] La primera edición de este trabajo es de 1899.

La crítica a *la domesticación por la domesticación* vino revisada por la inspectora Cándida Arenas. Uno de los elementos que algunas normalistas, maestras e inspectoras fueron alterando en los patrones tradicionales de la formación de las alumnas es el discurso de la formación doméstica de las niñas y adolescentes, sin más pretensión que servir a la familia y a la patria. Justificado en ocasiones y cuestionado en otras, encontramos en inspectoras de primera enseñanza como ella el recurso a una formación religiosa y moral para sus vidas, pero con una orientación más activa y propicia para su desempeño personal y profesional. Esta normalista propuso en la década de los veinte conocimientos y salud a través de la constitución física femenina. Defensora de la educación física para niñas, nunca reñida con lo moral, elaboró un programa curricular de formación en el deporte y actividades gimnásticas para la formación de niñas fuertes de cuerpo y espíritu, contando con nuevas prestaciones que las mujeres aportarían –y no sólo con su maternidad– siendo *mujeres del mañana*, una categoría que encaja en la compatibilidad del hogar y de las convicciones religiosas con unas vidas alejadas ya de arquetipos femeninos vigentes.

La maestra zaragozana Juana Salas, propagandista del seminario católico *El Pilar* y activista católica, compartía ese nuevo ideal de la mujer que salía al espacio público y político, que adquiría conciencia social y se hacía responsable de algo más que su entorno familiar. A través del concepto de maternidad social reivindicó la salida del hogar para explorar cualidades potencialmente benéficas. Sus máximas fueron: educación a las jóvenes, destierro de las enseñanzas frívolas y desempeño de los deberes en sociedad que Dios les reserve. Defensora de ampliar el abanico de profesiones de las mujeres, Juana Salas no dejó de tocar cualquier profesión en la que una mujer demostrara que era capaz.

Por último, conviene destacar que, junto a un feminismo social de carácter conservador, que afrontaron mejores prestaciones educativas y mejoras en la calidad de la formación profesional destinada a las chicas, sin cuestionar el modelo tradicional femenino, también hubo expresiones en favor de la promoción social femenina y otras iniciativas educativas que exigieron un carácter más científico de la formación de las chicas, incluso en su formación doméstica. El fin será el ejercicio de una ciudadanía femenina de registros más amplios para ellas.

Para la escritora y directora de la Escuela Normal de Guipúzcoa Mª Victoria Jiménez Crozat uno de los problema más graves y peor comprendidos de la pedagogía del momento era la educación femenina. Apostó directamente por un incremento de las ciencias en las Escuelas de Magisterio femeninas, incluso para mejorar la enseñanza de labores. Si ésta había de existir, lo había de hacer pensando en la profesionalización de las mujeres, que exigía una formación más amplia en ciencias físicas y químicas y en matemáticas, también para su tarea como puericultoras o trabajadoras de la industria.

4. La reeducación de la ciudadanía desde el feminismo en democracia

Reeducar a la ciudadanía fue una tarea encomiablemente organizada por los feminismos de distintas sensibilidades en el inicio de la democracia tras la dictadura en España. Muchas mujeres habían venido de fuera con nuevas ideas y prácticas de las feministas francesas o estadounidenses. La solvencia de un movimiento complejo y plural en esos países fue el detonante que puso en marcha procesos consecutivos de aprender a ser feminista y de conquistar un espacio social y político propio.

Con la llegada del proceso de democratización a nuestro país, la emergencia y actuación política de los grupos feministas constituyó uno de los ejes fundamentales de concienciación social, demanda de derechos y revisión ideológicas de los parámetros de convivencia social. Con todo lo que había que hacer por el logro de la igualdad entre mujeres y varones, el despliegue de recursos fue tan amplio, los conocimientos aplicados y revisados tan diversos, el ejercicio de reinvención política tan intenso, y la cultura política reescrita por las mujeres tan evidente que resultaba fácil entender que los cambios tendrían que dar con fórmulas pedagógicas que contribuyeran a construir, en la teoría y en la práctica educativa del movimiento, un nuevo sujeto de pensamiento y acción política, un sujeto de derecho: "El feminismo español se convirtió en agente educador y dinamizador de la educación y la cultura femenina como instrumento de la liberación de las mujeres" (Nash, 2014: 37).

Una de las estrategias pedagógicas de aquellos grupos feministas se fue concretando en la organización de grupos específicos de mujeres, de base asamblearia y autogestionados, considerados como herramienta política para el cambio social (Robles, 2010; 2012). Entre las experiencias asociativas vindicativas feministas puestas en marcha en el Estado español, nos fijamos en el colectivo Lanbroa, que constituyó un ejemplo significativo del compromiso teórico y político, pedagógico y social, que también lo fue de otros grupos a los que no podemos aludir aquí por la limitación de espacio de este trabajo.

El grupo fue vínculo entre la sociedad, las instituciones y la agrupación de mujeres que estructuraron y consolidaron unas señas de identidad propias basadas en la reeducación de hábitos, pensamientos y prácticas sexistas. Propuso un ejercicio de ciudadanía forjado tanto en lo político, con vínculos con las administraciones y sindicatos; en lo social, con la formación de una nueva ciudadanía libre

de prejuicios; y en lo civil, inspirador de libertades personales e igualdad entre los seres humanos.

Lanbroa es un colectivo feminista autónomo, vinculado al feminismo autónomo bizcaíno a través de la Asamblea de Mujeres de Bizcaia, organismo unitario en el que confluyen otros tantos grupos y colectivos feministas. Desde su nacimiento, en 1975, Lanbroa fue creado por mujeres que entonces recibían la denominación de "independientes", sin militancias fuera del feminismo. Sobre el origen de Lanbroa, Maite Canal, una de sus co-refundadoras en los ochenta, comenta en este sentido: *un movimiento, cuando nace, necesita un poco dotarse de elementos teóricos. La gente se dedicó sobre todo a leer y a plantear los grandes debates que había en ese momento y la educación no lo había adquirido, ni muchísimo menos.*[4]

Algunas de aquellas creadoras que contribuyeron al organigrama fundacional del grupo estaban vinculadas al grupo de renovación pedagógica Adarra y de sindicalismo, además de pertenecer a la Asamblea Feminista de Bizcaia. Esto supuso una experiencia impagable que repercutirá de manera definitiva en la orientación dada con la refundación como Lanbroa, en 1986 y en el proyecto político que adoptarán en años sucesivos. A partir de entonces, y dentro del colectivo se creó una comunidad de trabajo coeducativo a la que denominaron *Colectivo de Coeducación Emilia Pardo Bazán*, que aún existe y que trabaja intensamente en favor de un cambio global en la educación. La tarea dio comienzo con diferentes enfoques aplicados: familias, centros, sociedad, profesorado y alumnado.

Cuanto más profundizaba este grupo de feministas en el conocimiento del feminismo, cuanto más sabía sobre su teorización, nuevas preguntas y grandes necesidades de cambio les iban surgiendo. El vínculo con el feminismo como estrategia de liberación estaba identificando todo su trabajo, y se puede decir que sobrepasándolo. Desde la teoría feminista, tomaban y revisaban aspectos conceptuales, metodológicos, políticos que luego aplicaban a las distintas áreas temáticas que mantenían en sus debates, estudios y enseñanzas, con el fin de reelaborar los discursos vigentes para adaptarlos y orientarlos hacia contextos libres de sexismo, de desigualdad y de desequilibrios entre mujeres y varones. Con esas reflexiones, las feministas enseñantes pusieron patas arriba la doctrina patriarcal, sus usos y costumbres, aventurando complejos debates teóricos y enseñanzas transformadoras. Su empeño fue crear una comunidad feminista con conciencia individual y colectiva cuyo eje vertebrador fuera crear personas en igualdad. La educación para la igualdad, la sexualidad, el aborto, el sexismo entre muchas otras problemáticas identificadas se convertirían, así, en una prioridad de orden político y pedagógico, en un compromiso desde el feminismo y para la sociedad.

[4] Canal, Maite. "Entrevista personal". 11 de noviembre de 2010, Sede de *Lanbroa* (C/Nicolas Alkorta, 2, 3º, dpto. 15), Bilbao, a las 19.00h (entrevista grabada).

Lanbroa, desde 1986 fue un grupo que consolidó líneas de pensamiento y de actuación; creó una identidad propia a través de sus proyectos políticos y, entre sus objetivos de actuación, fue clave la enseñanza para generar una conciencia feminista colectiva, lo que llamaron "primera línea de actuación". Para sus cofundadoras, esta línea fue pronto compatible con la institucionalización de contextos de actuación pedagógica de reconocimiento y apoyo político en la administración pública, que pudieran provocar cambios socioeducativos, lo que denominaron "segunda línea de actuación".

Como grupo de pensamiento, comenzó a poner en marcha en 1987 multitud de estrategias formativas, abundantes y diversas, tanto desde metodologías dialógicas como autoformativas. La necesidad de hacerse colectivamente preguntas, buscar datos y respuestas educativas marcó desde sus comienzos los compromisos teóricos y militantes del grupo. En este entorno de trabajo interno fueron desarrollando metodologías de trabajo que respondieran a premisas asamblearias, autorreferenciales, que encajaran y dieran sentido a enseñanzas reflexivas y a aprendizajes cooperativos (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002) en los distintos espacios de formación que han venido desplegándose en el grupo feminista desde entonces hasta la actualidad. Era una empresa de *racionalidad pedagógica* (Gimeno y Pérez, 1997), seleccionada en base a saberes y cultura feminista, dirigida tanto a las mujeres como a la sociedad en su conjunto, para incorporarla a partir de métodos razonables y apropiados.

Desde sus comienzos, fijaron una reunión asamblearia los miércoles. Un nutrido grupo de mujeres, constituido en comunidad de aprendizaje, inició un proceso de reflexión sobre las preocupaciones teóricas propias del feminismo de los ochenta y noventa, al objeto de crear ideas nuevas que fueran plasmando en las enseñanzas de que se ocupaban y en la revista que crearon en 1993: *Lanbroa. Conspiración feminista*. Aquello fue una auténtica transgresión política. Junto a esta línea editorial, otra de las actividades de formación y concienciación fue la *escuela de feminismo*, creada en 1991.

El grupo iniciaba una selección relevante de saberes feministas acerca de la cultura machista y de las formas de alterarla, para que, partiendo de ellas mismas como sujetos de cambio, y contando con la complicidad de otras muchas mujeres, fuera repensando el mundo y motivando su interés y su perspectiva crítica. Para ello, partían de la recuperación de todo lo positivo construido por la *cultura femenina*, como la denominaban, y todo lo positivo construido por la *cultura masculina*, que les permitiera elaborar un modelo nuevo de persona, de pensamiento y de sociedad. Confrontando las distintas teorías feministas, rechazaron el discurso esencialista que señala el principio del *somos mujeres con un cuerpo de mujer*. La diferencia, para ellas, esencializa; la cultura identifica, crea, construye, pero tam-

bién oprime. Convertirla, recuperarla y reconocer como valores sociales para la humanidad lo elaborado para hombres y para mujeres es el cimiento para construir personas, pensamiento y sociedad.

Los ejes de sus discusiones partían de un cuestionamiento radical del patriarcado. Para ello, tomaron la estructura sociopatriarcal y la fueron diseccionando y, con ello, fueron viendo todos los errores que tenía, a la par que fueron construyendo discurso desde otro planteamiento. Sus autoras de referencia fueron mujeres, particularmente las pioneras en el pensamiento teórico feminista. La base experiencial de cada miembro de la comunidad era fundamental en el desarrollo intelectual de la misma.

Fueron discursos autorreferenciados que no emanaban necesariamente de autoras consagradas o autores de referencia. Las cuestiones personales eran las que servían de acicate para el diálogo, la reflexión colectiva, que luego pasaban por el cuerpo, lo que significaba que intelectualizaban el discurso y lo volvían a interiorizar. Venía a ser un proceso en el cual importaba más el cómo hagas las cosas que piensas al cómo las dices.

En aquel momento de 1986, el feminismo relacionado con la educación hablaba de sexismo a través de los juguetes, el uso de los espacios, el lenguaje sexista, la necesidad de visibilizar a las mujeres en la historia, los estereotipos sexistas, los textos androcéntricos y todas aquellas primeras cuestiones que comenzaron a trabajarse en el periodo de emergencia del discurso coeducativo. El aprendizaje del feminismo condujo a la necesidad de llevarlo a las aulas para transformarlas, lo que constituía una verdadera tarea pedagógica cotidiana de detección, reflexión común, profundización en las teorías y proyección sobre el aula de los elementos que desequilibran las vivencias entre los sexos.

La primera tarea significativa que emprendieron algunas de ellas fue la de generar un diagnóstico de cuáles eran los elementos discriminatorios en la educación de las niñas y los niños: en el uso del espacio, el uso del lenguaje, lo que con el tiempo va dando lugar a debates sobre corresponsabilidad, anorexia, violencia de género, valores, etc. La función del feminismo en la escuela la entendieron como el medio de horadar esa estructura asfixiante para chicas y chicos y generar un modelo de organización social solidaria, donde los hombres pudieran crecer como personas y las mujeres también, y donde las niñas aprendieran a ser personas en el aula, y los niños también. La base fundamental de la coeducación iba encaminada a la desestabilización de esa estructura jerárquica y a buscar una fuente nueva de aprendizaje de cómo ser personas.

Para trabajar con el profesorado, con el alumnado de las aulas, con las familias (en particular, con las asociaciones de padres y madres) y con centros específicos

de adultas y adultos, fueron elaborando materiales para la sensibilización hacia una educación no sexista. Con la asociación de madres y padres comienza a trabajarse en los años 1986 y 1987. Zuriñe del Cerro recuerda que se inicia el trabajo a través de la temática del juego y el juguete como transmisores de valores: lo relevante, lo irrelevante socialmente, los roles que se adquieren, entre otras temáticas.[5]

Se trabajaban aquellas actividades extraescolares que fueran coeducativas: cuál era el significado y la importancia de una actividad no discriminatoria. El trabajo se extendía más allá de las APAS (AMPAS[6] en la terminología actual) de Euskadi y del Estado español.

Pese a las suspicacias que pudieran darse al enfrentar dos realidades ideológicas y políticas diferentes, la CEAPA[7] vasca se mostraba animada en muchas ocasiones a incorporar a estas profesionales de la coeducación como enseñantes y guías coeducativas en distintos grupos. Con las guías y otros textos elaborados, los panfletos y manifiestos, las revistas de elaboración propia y otros materiales disponibles, con todo este equipaje, los talleres, las jornadas de fines de semana, las intervenciones en los consejos escolares, en las escuelas y en la sede de Lanbroa se incrementaron, siempre bajo la coordinación informal entre la asesoría de coeducación, el profesorado de esos sindicatos de enseñanza, profesorado de las escuelas en general, federación de madres y padres, alumnado y federación de ikastolas. En suma, un trabajo conjunto, pionero, en el que intervenían todos los agentes responsables de la educación, educadoras feministas implicadas en un proceso de reaprendizaje social.

5. Conclusiones

Para finalizar este capítulo, sería interesante poner de relieve que la tarea que han emprendido los feminismos, desde sus orígenes, ha sido una tarea de resignificación de nuestras vidas a partir de las claves que identifican el patriarcado como sistema opresor, de estrategias de denuncia del mismo y de transformación para las mujeres y, a la postre, para el conjunto de la sociedad, partiendo de la autorreflexión y debate de las mujeres, sobre sí mismas y sobre su espacio de vida. Tal esquema sólo es posible a partir de un proceso educativo que prefigure el papel de experto de los feminismos en sus distintas expresiones, y de las mujeres y la sociedad como parte de los grupos que pueden aprender a repensar el mundo.

---

5 Del Cerro, Zuriñe. "Entrevista personal". 11 de noviembre de 2010, Sede de *Lanbroa* (C/ Nicolas Alkorta, 2, 3º, dpto. 15), Bilbao, a las 20.12h (entrevista grabada).

6 Asociaciones de Madres y Padres.

7 La CEAPA es la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de la Escuela Pública.

La posibilidad de creación de nuevas respuestas a los conflictos que vivimos las mujeres, de lenguajes que redimensionan nuestras vidas, de creación de conceptos explicativos de otras realidades y su concreción en lo que nos pasa, sólo tiene sentido si esos saberes y culturas cambian la realidad sobre la que incidir. Las mujeres siempre serán agentes de ese cambio social sólo cuando repiensen el mundo y lo hagan suyo con las correcciones de justicia e igualdad, de derechos y deberes equilibrados entre los géneros y consensuados o pactados entre todas las personas.

Tanto la cultura de la que fueron portadoras las educadoras católicas como la de las feministas de la transición implicó ser fuente de experiencia y significados de un nuevo aprendizaje a obtener. La función del feminismo como movimiento y proyecto ético del mundo ha sido y sigue teniendo como objetivo convertirse en un nuevo conocimiento, un saber para dotar de nuevas capacidades, habilidades, modos de pensar e interpretar el mundo de un modo más respetuoso y justo para las mujeres y para toda la sociedad.

Los métodos para el aprendizaje de los elementos éticos del proyecto político del feminismo en sus distintas vertientes, algunas de los cuales hemos visto aquí (instrucción, derechos, igualdad salarial, acceso al trabajo, cultura feminista) han sido muy variados, partiendo necesariamente del soporte de un diagnóstico de la realidad vivida por las mujeres en situación de desventaja y trabajando discursos alternativos que confronten los del patriarcado. Es una empresa que no sólo pretende la democracia en la teoría, sino que pretende su vivencia, su mejora desde la práctica para su teorización, y así sucesivamente. Un proceso, en definitiva, de alfabetización de prácticas y lenguajes que, lejos de demandar su reiteración sin más, implica la confrontación con la ideología dominante y con la elaboración de otras formas de poder gestionadas por todas las mujeres.

6. Referencias bibliográficas

Amorós, Celia (1997) *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*, Madrid, Cátedra.

Blasco, Inmaculada (2015) Dones i activisme catòlic: l'Acción Católica de la Mujer entre 1919 i 1950, *Recerques*, nº 51, pp. 115-139.

Blasco, Inmaculada (2017) Identidad en movimiento: la acción de las "católicas" en España (1856-1913), *Historia y Política*, nº 37, pp. 27-56.

Cenarro, Ángela e Illion, Régine [eds.] (2014) *Feminismos. Contribuciones desde la historia*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Elboj, Carmen; Puigdellívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.

Freire, Paulo (1984) *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Madrid, Siglo XXI (1ª ed. 1997).

García Gómez, Teresa (2015) *Paulo Freire. Pedagogía liberadora*, Madrid, Catarata.

Gimeno, José (2008) El currículum como texto de la experiencia, *Quaderns digitals: Revistas de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 51, pp. 1-18, en http://www.quadernsdigitals.net/.

Gimeno, José y Pérez, Ángel (1997) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Miyares, Alicia (2005) El sufragismo, en Amorós, Celia y de Miguel, Ana [eds.] *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo*, Madrid, Minerva Ediciones, pp. 245-294.

Nash, Mary y Tavera, Susanna (1994) *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (siglo XIX)*, Madrid, Síntesis.

Nash, Mary (2014) Los feminismos históricos: revisiones y debates, en Cenarro, Ángela y Illion, Régine [eds.] *Feminismos. Contribuciones desde la historia*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp.27-50.

Posada, Adolfo (1994) *Feminismo*, Madrid, Cátedra.

Ramos, Dolores (2014) *Tejedoras de ciudadanía. Culturas políticas, feminismos y luchas democráticas en España*, Málaga, Universidad de Málaga.

Robles, Victoria (2010) Cuando los cambios son también nuestros: movimientos feministas y propuestas educativas transformadoras, en Añaños, Fanny T. [ed.] *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: las mujeres en las prisiones*, Barcelona, Gedisa, pp. 37-154.

Robles, Victoria (2012) La escuela soñada. Relatos pedagógicos en transición, en Moreno Martínez, Pedro L. y Sebastián Vicente, Ana [eds.] *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, Universidad de Murcia/CEME, pp. 537-552.

Martín, M. y Luque, M. (2018). ¿Reparto de roles de los progenitores en la educación de sus hijos/as? En M. Venegas, P. Chacón, A. Fernández. (Ed.). De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales. (pp. 47 - 60). Editorial Dykinson.

¿REPARTO DE ROLES DE LOS PROGENITORES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS/AS?[1]

María Dolores Martín-Lagos López
Mónica Luque Suárez

Departamento de Sociología,
Universidad de Granada, España
lmlagos@ugr.es; mlsuarez@ugr.es

1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de una investigación que tiene como objetivo conocer cuál es el apoyo y la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as desde la educación primaria hasta la llegada a la universidad. La aproximación al estudio se realiza desde una perspectiva de género, intentando percibir si hay una desigual implicación de padres y madres en la educación. Las diversas teorías en materia de género afirman que ha existido y continúa existiendo una división de roles que sigue otorgando una mayor responsabilidad a la madre en el seguimiento del proceso educativo. No obstante, los cambios en el mercado laboral dificultan cada vez más la asunción de este papel exclusivamente por parte de la progenitora. Para lograr aproximarse a esta temática se han realizado un total de 135 entrevistas online a estudiantes universitarios de primer curso de los Grados en Educación Primaria y Educación Social de las ciudades de Granada, Lisboa y Melilla. Se ha seguido una metodología cualitativa, analizando los discursos mediante el programa Atlas.ti. Tras los resultados se procede a su discusión y conclusiones de la investigación.

2. Planteamiento del problema

La Sociología de la Educación se ha aproximado al estudio de esta institución, contemplándola desde tres perspectivas fundamentales. La primera de ellas, con

[1] Este capítulo es parte de una investigación sobre la participación de los progenitores en la educación desde primaria hasta la universidad, llevada a cabo en las Facultades de CC. Educación de Granada, Melilla y el ISEC (Lisboa).

un enfoque estructuralista, ha analizado en qué medida la posición de las familias en el sistema de estratificación social condiciona los resultados académicos de los/as hijos/as. La segunda, cuáles son los tipos de participación de las familias en el colegio y cuál es la relación establecida entre familia y escuela. Finalmente, qué tipo de apoyo ejercen las familias en el proceso educativo en el seno del hogar.

Centrándonos en la participación de las familias podríamos definir el término 'parental involvement para describir el compromiso de los/as padres/madres en actividades en el hogar, en la escuela y en la comunidad en las cuales apoyan la educación y el desarrollo de sus hijos/as.

El apoyo puede ser realizado desde el hogar (home-based involvement) o en el colegio (school-based involvement). La implicación en el hogar se refiere, por un lado, a la ayuda práctica en el quehacer diario, esto es, la supervisión de cuáles son los deberes que tienen que hacer, resolver dudas o ayudar en la preparación para un examen. El apoyo en las tareas se puede llevar a cabo si se dispone de tiempo, de conocimientos (cuando hay que explicar alguna cuestión) o economía para pagar clases particulares. Junto con el apoyo material no es menos importante la transmisión de los valores sobre la importancia de la educación. Se transmite dentro de éste el amor por la lectura, la cultura y la necesidad estudiar vinculada con el futuro laboral. Finalmente hay algunas actividades fuera del hogar que se refieren al acompañamiento al colegio o a las actividades extraescolares. Las actividades extraescolares tienen cada vez más protagonismo a nivel mundial como un complemento de la formación adquirida en la institución educativa, añadiendo credenciales distintivas y necesarias en un mercado competitivo. A esta visión se añade en España la necesaria compatibilización de la jornada laboral y escolar, muchas veces resuelta mediante actividades extraescolares.

Por su parte, la participación en el colegio engloba las reuniones con el profesorado, la asistencia a eventos extracurriculares y otras actividades que permiten la oportunidad de interactuar padres y madres entre sí y con el centro. La participación en el colegio puede ser individual, relacionada con actividades vinculadas al logro académico de sus hijos, como las tutorías o colectiva, cuando forman parte del Consejo Escolar, Delegados de Curso, en el AMPA (en algunos colegios AFA) o en actividades requeridas por el colegio para la colectividad, como colaborar en el escenario de la función de final de curso, acompañar a una excursión, entre otros. La colaboración colectiva queda conectada con la idea de escuela democrática en la que todos los actores forman parte del colegio.

Las investigaciones más reciente (Goodall & Montgomery, 2014) distinguen entre participación en el colegio (involvement) y compromiso parental (engagement) con el aprendizaje de los/as hijos/as. 'Involvement' se refiere al acto de tomar parte en una actividad, evento o situación mientras que 'Engagement' alude al compromiso y un sentimiento que va más allá de la mera participación. Se establece un continuum desde que los/las padres/madres participan guiados/as por los dictámenes del colegio hasta que son autónomos/as y tienen un grado de preocupación con la educación más allá del colegio. Un ejemplo sería leer con los/as hijos/as porque lo recomienda su profesor/a u organizar las vacaciones para asistir a un museo, obras de teatro o alguna actividad programada por el Ayuntamiento.

¿Por qué es importante la implicación de las familias?

Además, de contribuir a la formación de la escuela democrática, la implicación de las familias es relevante porque predice en los/as estudiantes un mayor logro académico, asistencia al colegio, mayor compromiso y descenso del abandono escolar (Daniel et al., 2016). La asociación es más fuerte si hay altas expectativas de los/las padres/madres, mostradas a través de las creencias y actitudes hacia el colegio, el profesorado y la educación en general (Wilder, 2014). No obstante, no siempre es positiva la correlación entre ayuda con los deberes y resultados, pues en ocasiones, una excesiva implicación (sobreprotección) frena el desarrollo de la responsabilidad en los hijos.

Castro et al. (2015) han empleado meta-análisis, con un total de 37 estudios, sobre la participación de los/las padres/madres y el logro académico. Sus resultados muestran que las actividades más asociadas con el logro académico son aquellas relacionadas con la supervisión general en las actividades de aprendizaje. La mayor asociación es la encontrada cuando las familias tienen altas expectativas hacia sus hijos/as, desarrollan y mantienen comunicación con ellos/as sobre las actividades escolares y les ayudan a desarrollar hábitos de lectura.

Sin embargo, la investigación ha vinculado la participación de las familias con la estratificación y desigualdad social, mostrando al respecto que el capital social, económico y cultural juega un papel fundamental. De hecho participan menos las clases sociales bajas respecto a la clase media, las minorías étnicas (Wong & Hughes, 2006) y los hombres.

En cuanto a las clases sociales, la clase media conjuga el control y apoyo en el contexto de una relación cercana y respetuosa y entendiendo que la educación es fundamental para mantener la posición social. Investigaciones realizadas en otros contextos también han constatado que existe un patrón común en el papel jugado por las familias de clase media (Van Zanten, 2005). A pesar de esta desigual implicación, cuando las familias con dificultades económicas se interesan por la educación reducen de modo significativo el efecto de su situación y mejoran los resultados académicos de sus hijos/as.

En cuanto a la etnia y la inmigración, algunas investigaciones consideran que no se trata de una menor implicación sino que ésta es distinta. Por ejemplo, los inmigran-

tes coreanos en Estados Unidos participan en menor medida en actividades extraescolares pero lo hacen en mayor grado en el hogar, con el fomento de la lectura por parte de la madre (Y.A.Kim et al., 2016). En España la investigación ha destacado la menor implicación de las familias de etnia gitana aunque también se ha criticado este enfoque relacionándolo con una cuestión de posición en la estructura social y no de la cultura.

La investigación presentada se centra en la desigualdad de género. La mujer ha ejercido en un gran número de sociedades el papel de cuidadora siendo el varón el encargado de la provisión de los ingresos. En Europa la mujer tiene más protagonismo como cuidadora en los países del Sur, donde se incluye a España en el denominado modelo familista. Frente al modelo socialdemócrata de los países nórdicos, donde el Estado asume importantes responsabilidades en materia de cuidados. De modo especial la mujer se ha encargado en mayor medida del cuidado de hijos/as y padres/madres. Pero los cambios en el estilo de vida y la incorporación de la mujer al mercado de trabajo dificultan el desempeño de este rol.

Respecto a los roles en la educación, la madre participa en mayor medida que el padre y su participación tiene un mayor poder predictivo en el logro educativo de los/as adolescentes (Hsien-Yuan et al., 2011). Dentro del amplio espectro de madres, el tiempo de trabajo condiciona la participación puesto que aquellas que trabajan a tiempo completo participan menos en el colegio que las que lo hacen a tiempo parcial aunque no es el único motivo puesto que, en ambos casos participan más que las desempleadas.

Estos resultados muestran que, aunque las madres estén trabajando fuera del hogar generan estrategias para poder participar en las actividades de sus hijos (Weiss et al., 2003). Respecto a la educación secundaria también hay una mayor implicación de las madres pese a que en estas edades suele darse un rechazo por parte de los hijos-adolescentes, a esta participación. Esta implicación es mayor conforme aumenta el capital social y cultural.

En cuanto a las tareas asignadas en el hogar, la investigación de Carrillo et al. (2016) muestra aún diferencias en la percepción de los roles en función del género. Para los entrevistados un buen padre es aquel que invierte tiempo con sus hijos/as (habla y juega con ellos); es un buen ejemplo y modelo a seguir; es amable, cariñoso y muestra afecto mediante besos y abrazos; establece una disciplina, marcando límites y estableciendo reglas. Les corrige y les da consejos. Por su parte, una buena madre se caracteriza, según los entrevistados, porque otorga cuidados hacia el hogar y sus hijos/as; se preocupa por la educación, revisando y apoyando la tarea diaria de sus hijos/as. Otras tareas que le asignan son recoger a los/as hijos/as del colegio, concertar las citas con el médico, estar pendiente de cuestiones de limpieza y organizarles el cumpleaños. En este sentido la madre tendría un papel más activo en el hogar, con una compleja amalgama de trabajo emocional, práctico y educacional. Además se observa una implicación de las madres en el capital emocional, con una especie de sentimiento de culpa con el fracaso tras la implicación con sus hijos/as, de modo más acusado en la clase trabajadora (Reay, 2000; Lareau, 1989).

Numerosos cambios sociales dificultan la pervivencia de estos roles diferenciados y, por este motivo, es importante continuar estudiando en qué medida se transforman o persisten en los discursos del estudiantado.

3. Objetivo

En el presente estudio, el objetivo principal es conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la participación de sus progenitores durante sus diversas etapas educativas (Primaria, Secundaria y Bachiller) hasta su llegada a la Universidad. Observar la perspectiva de género, es decir, ver si existen desigualdades en esa implicación por parte de los padres y madres en la educación.

4. Método

Para lograr los objetivos previstos, se ha empleado la metodología cualitativa. Con ella, hemos perseguimos poder analizar, a través de los relatos de los estudiantes, cómo ha sido la participación de los progenitores a lo largo de toda su etapa educativa hasta llegar a la Universidad.

4.1. Sujetos

Los sujetos entrevistados fueron los/as alumnos/as de primer curso de los Grados de Educación Primaria y de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la Facultad de Educación de Lisboa. Se ha elegido ese alumnado porque consideramos más representativos para explicar todo el proceso educativo porque el que han tenido que pasar hasta llegar donde están.

4.2. Instrumentos para la obtención de datos

Se ha partido de la elaboración de un cuestionario online con un gran número de temas abiertos. La primera pregunta solicita al entrevistado que relate en qué momentos de su vida considera que sus padres le han ofrecido más apoyo en su educación. Esta pregunta inicial va cerrándose, con el objetivo de, junto con el

relato, no perder ninguna información que se consideraba crucial en cuanto a la participación. También se ha recogido un bloque de preguntas sociodemográficas para saber si hay diferencias entre los estudiantes en función de su aspecto cultural, género y situación socioeconómica.

4.3. Proceso seguido para el análisis de datos

Una vez recogida la información, hemos analizado e interpretado los datos, corrigiendo las incoherencias, destacar hechos importantes sobre los que hacer hincapié en próximas entrevista y llegar a un acuerdo sobre las interpretaciones que se realizan. Para el análisis de contenido se ha realizado con el programa Atlas. ti, delimitando diferentes códigos.

4.4. Descripción de la muestra de participantes

La muestra está formada por 135 alumnos/as universitarios/as de primer curso siendo el 42,2% del Grado en Educación Primaria y Educación Social de las Facultades de Ciencias de la Educación de Granada, el 40% de ambos grados respectivamente de Melilla y 17,8% de la Facultad de Educación de Lisboa. El 35% de los encuestados son chicos y el 65% son chicas.

En cuanto al estatus socioeconómico en el hogar de los entrevistados el 6,7% es alto, frente al 14,1% que se consideran estar en un estatus bajo y el 78,5% están en el medio.

Como dato a destacar, hemos recogido el aspecto cultural a través de la pregunta "Qué fiesta familiar celebráis en casa" de la cual hemos obtenido que el 15,6% celebran el Aid-el-Kebir, el 0,7% el Yom Kipur y el 78,5% celebran la Navidad.

5. Resultados

5.1. Apoyo en el hogar

El periodo de exámenes, en el que los alumnos manifiestan nervios y preocupación, se encuentra entre aquel en el que han percibido más apoyo. Ayuda ante las tareas, los deberes, explicándoles algo que no entendían o con un profesor particular, son algunas de las respuestas aisladas que se han encontrado. El suspenso puede ser visto como un fracaso por los estudiantes y por sus familias y puede tener diversas respuestas como el castigo o la reprimenda por no haber obtenido los resultados esperados.

Sin embargo, los estudiantes mencionan como un momento fundamental en su trayectoria académica el apoyo recibido por sus progenitores ante estas situaciones. Son diversas las líneas o fronteras que marcan el momento crucial de cambio, amparadas en la trayectoria del estudiante. Es por esto por lo que para algunos el apoyo se ofrece en el momento en el que suspendieron algún examen, una asignaturas, "las sociales" [E08], mientras que para otros la situación es plural, interpretando como norma que la costumbre era suspender. Por este motivo, el apoyo se da cuando suspendía varias asignaturas o "cuando me quedaron varias para junio" [E078]. Una novedad en la vida diaria marcada por algún cambio en la trayectoria "cuando empecé a suspender asignaturas en secundaria" [E079] o "cuando suspendí la Selectividad" [E045].

Cuando hablamos del apoyo en las distintas etapas educativas, se aprecia que hasta los doce años, hay mayor apoyo materno [E0114] incluso la madre llega a abandonar el trabajo para encargarse del cuidado de los/as hijos/as [E086]. El mayor apoyo se debe en gran medida a compartir más tiempo con los/as hijos/as:

> «Mi día a día era pasar la mayor parte del tiempo con mi madre, porque el padre era el único que trabajaba.... Rara vez estaba en casa. Y poco contribuyó a mi educación» [E0129].
>
> «Mi madre me ha transmitido más apoyo y más interés en mi estudios que mi padre» [E076].
>
> «Mis padres, sobre todo mi madre, ha estado siempre muy presente en mi educación tanto formativa, como moral» [E084].

5.1.1. *Apoyo instrumental de los progenitores: Apoyo en los deberes y en la lectura*

5.1.1.1. Apoyo en los deberes

> «En el tema de los deberes siempre estaba mi padre. Él tiene estudios universitarios mientras que mi madre tiene graduado escolar» [E034].
>
> «Pues cuando tenía alguna duda con respecto a los deberes me ayudaban siempre a hacerlos. Mi madre me ayudaba a estudiar y mi padre me preguntaba los temarios para que me fuera más fácil» [E056].

En este caso, el apoyo del padre se limita a preguntar la lección, ya que el padre no finalizó los estudios de Secundaria.

Encontramos más exaltación hacia la madre, mostrando la actitud más comprensiva por parte de ésta a la hora de ayudar en los deberes que la del propio padre:

«Durante primaria mi madre dedicaba tiempo a mis actividades extraescolares ayudándome con los deberes. Mi madre me ha transmitido siempre que sin esfuerzo nada se consigue diciéndome que si esperaba a que consiguiese algo sin hacer nada que nunca lo iba a conseguir» [E038].

La figura de la madre, como apoyo omnipresente, a veces no se da pero está justificada debido a una larga enfermedad [E034] o «Mis padres siempre han estado muy atareados, debido a que tengo un hermano con una minusvalía. Muchas veces he tenido que asumir yo el papel de adulto, pese a eso mi madre si tenía alguna duda me ayudaba. Por la tarde me dedicaba a mis deberes y poco más. La que me apoyaba era sobre todo mi madre, pero cuando podía» [E045].

También hemos encontrado entrevistas que hacen referencia *apoyo parental autonómico*, es decir, la capacidad de ayudar en los deberes puntualmente, sólo cuando se necesita [E105] y si se requiere algo de ayuda es con la ayuda de la madre [E050] pero sin dar la solución [E032].

5.1.1.2. Apoyo en la lectura

La participación parental que tiene más éxito, con respecto al rendimiento de los/as hijos/as, responde a un patrón de implicación familiar que está orientado al logro académico, busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura y está caracterizado por las altas expectativas académicas que las familias proyectan sobre sus hijos. Se mencionan como positivas aquellas actividades no relacionadas directamente con el colegio pero que inciden en la educación, como puede ser el hábito de la lectura.

En este investigación hemos encontrado una distinción de roles entre los progenitores. Los/as estudiantes hablan de la madre como una educadora que otorga un carácter funcional a la lectura: «me acompañaba a la biblioteca [E029], me hacía leer libros entretenidos para que aumentase mi vocabulario [E049] y no tuviese faltas de ortografía» [E044] y [E045]. La madre les ha transmito que un libro enseña más que el estar en frente del ordenador o de una pantalla" [E056] y a la vez la pasión por la lectura [E089].

Cuando hablan del padre lo sitúan en un plano económico y de poder: hablan de los libros que compra [E064] y de las colecciones que tiene, asociándolo al capital cultural: «A mi padre le gusta mucho leer, de hecho tenemos alrededor de 1000 libros entre colecciones, enciclopedias o libros de lectura»[E033], «En mi casa se valora muchísimo la cultura. Tenemos una estantería enorme llena de libros de distintas colecciones, ya que a mi padre le encanta coleccionar libros, además de leerlos» [E093].

Cuando el padre muestra un gran interés por la lectura y se lo quiere transmitir a su hijo/a es cuando el nivel de estudio es alto y la madre tiene un nivel de estudio bajo y la ocupación principal es ama de casa, incluso hay casos donde la madre no tiene estudios: «La lectura para mi padre era primordial en casa porque siempre decía que "para ser una persona con futuro y afrontar las dificultades que nos pone la vida en el camino hay que ser culto» [E005].

5.2. Participación en el colegio desde una perspectiva de género

Los resultados de la investigación muestran una mayor implicación de la madre en estas actividades, si bien en las actividades extraescolares el padre aparece en mayor medida. Respecto a la importancia señalada al acompañamiento al colegio, bien a pie cuando se trata de cercanía con el centro, bien en coche. En pocos casos se menciona el uso del transporte público.

«En la Primaria no me acompañaban porque iba con mi hermana mayor y el colegio estaba enfrente de casa y en la secundaria si porque había que ir en coche» [E050].

Llega un momento, en muchos casos en secundaria, símbolo de autonomía, cuando se decide que ya es mayor para no tener que ser acompañado. En el caso de la proximidad, las posibilidades de acompañamiento son menores que si se tienen que desplazar en coche hasta el colegio. Cuando no podían se recurre a otros parientes cercanos, como tíos o hermanos mayores. No obstante, se encuentran situaciones en las que, probablemente por proximidad del trabajo, se sigue acompañando a la Universidad.

«Me acompañaba mi madre hasta que tuve edad suficiente, ya que vivía al lado del colegio y del instituto» [E007].

Respecto a la participación en el colegio, la mayoría de los estudiantes mencionan que, al igual que muestran las investigaciones, la participación es individual, asistiendo a dos o tres reuniones al curso para hablar con los profesores.

«Mis padres no formaban parte de la asociación de padres pero sí que iban a las reuniones y tutorías con los profesores y maestros» [E004].

Hay otras actividades como la colaboración en los preparativos de las fiestas o la participación en el AMPA que es mencionada en escasa medida. En todo caso sobresale la implicación de la madre en la esfera escolar. El perfil de la madre que participa en el colegio activamente, como delegada de curso, en el AMPA, en las fiestas, etc. es en mayor medida de ama de casa y estudios medios.

«Mis padres, mi madre en concreto, casi todos los años era la delegada o la subdelegada de padres y madres de la clase. Desde infantil hasta finales de la ESO» [E033].

En algunas ocasiones se estable una gran división de roles, especialmente cuando se trata de clase trabajadora. Se vincula directamente el pasar más tiempo con la madre porque el padre está trabajando. Esta frase aparece citada en numerosos entrevistados y se aproxima a un discurso de imposibilidad. Sin entrar en buscar las soluciones a esta cuestión, la permanencia de una división de roles en el mercado laboral, en el trabajo remunerado, con una menor participación de la mujer conlleva, casi directamente, la asunción de las responsabilidades vinculadas con la participación en la esfera escolar.

> «Si, me acompañaba al colegio mi madre porque mi padre trabaja» [E004], [E031],[E103].

Cuando ambos progenitores trabajan parecería que, aunque hay menor participación colectiva, la participación individual es compartida. También aumenta la participación cuando se dan situaciones de acoso escolar o problemas con los resultados académicos. Es entonces cuando la implicación se acrecienta.

> «Mi padres han participado en la pastoral de mi colegio. Los he visto preocupados cuando había problemas de convivencia o disciplina. Lo han solucionado promoviendo reuniones con el profesorado» [E048].

Las actividades extraescolares en ocasiones finalizan una vez que termina la jornada de trabajo y los fines de semana. Con la excepción de un caso, en el que se consideran poco relevantes, la mayoría de las familias han interiorizado las actividades extraescolares como una cuestión muy relevante para la formación integral de los hijos. En muchos casos llegan a formarse a nivel de competición. Inglés, informática, música y numerosos deportes son algunas de las actividades mencionadas. En ellas se cita en mayor medida que en las otras actividades, al padre, especialmente en los deportes.

> «Mis padres se han implicado al máximo tanto en las actividades escolares como en los festivales, en llevarme al instituto como recogerme del mismo y en las actividades extraescolares mi padre era mi entrenador de fútbol» [E022].
>
> «Siempre me acompañaban a otras actividades que me apuntaban porque consideraban que eran muy importantes, sobre todo inglés. También asistían a todos mis conciertos del conservatorio» [E094].

Los/as estudiantes reconocen que el seguimiento de sus padres y madres en sus numerosas actividades es digno de reconocimiento, unido a sus tareas diarias.

> «Han dedicado mucho tiempo para mis actividades (extra) escolares, cuando han estado reventados de todo el día, han sido capaces de venir a verme en mis actuaciones de baile, en las de inglés» [E096].

Esta dedicación se acrecienta cuando se trata de competiciones profesionales:

> «Desde mis 6 a los 14 años formé parte de la Federación Gimnástica de Portugal y siempre estuvieron conmigo para apoyarme y poder conciliar colegio y gimnasia» [E114].

5.2.1. *Los Estilos Educativos de los progenitores*

Al hablar de los estilos educativos, es decir, la actitud que los padres y las madres han manifestado a sus hijos, hay que mencionar también la existencia de una división de roles de los progenitores. La figura del padre en la educación de sus hijos se ha reflejado siendo más exigente. «Mi madre no tanto, pero mi padre era muy rígido, rudo y autoritario. Poca comunicación teníamos, era todo con la madre» [E128], competitivo «Si, creo que ser competente en sí no es malo, pienso que es una motivación por la que mejorar; es un aspecto que le agradezco a mi padre» [E064], a veces más severo «Mi madre no es muy estricta, mi padre sí. Ponía castigos físicos cuando algo no iba bien. » [E111] y menos comprensivo «Si en cierto modo me daban presión para sacar buenas notas. Mi padre era más rígido que mi madre» [E116], es decir, se ve todavía como una persona autoritaria en algunos aspectos. «Ha habido veces que en casa ha sido difícil la comunicación sobre todo con mi padre en el tema de los estudios, me he sentido muy frustrada pero finalmente se ha arreglado» [E004]. El hecho de estar más tiempo fuera de casa, trabajando se ve en la obligación de inculcar el esfuerzo que supone alcanzar las metas:

> «Principalmente mi padre era más autoritario, riguroso y no era comunicativo. En estos casos el apoyo era por parte de la madre. Era poco el apoyo en estos momentos. Mí día a día era pasado la mayor parte del tiempo con la madre, porque el padre era el único que trabajaba y por lo tanto trabajaba inmenso. Rara vez estaba en casa» [E129].
>
> «Para mi familia, la educación es fundamental, mi padre siempre nos ha inculcado el valor de trabajar duro» [E032].
>
> «Para mis padres es muy importante, pero en especial para mi padre, porque no tuvo la oportunidad de estudiar porque tuvo que trabajar desde los 6 años para ayudar a mi abuela cuando falleció mi abuelo. Una frase que siempre me decía mi padre era "estudia para conseguir un trabajo en el que no tengas que entrar a las 6 de la mañana y salir a las 3 de la tarde por 900€» [E090].
>
> «Mi padre siempre me ha inculcado que todo esfuerzo tiene su recompensa y que luche día a día por lo que de verdad quiero, él me ha transmitido las mismas palabras que le transmitía mi abuelo» [E021].

Sin embargo, el estilo educativo que ha inculcado la madre es más comprensivo, tolerante, sentimental «ella se sigue emocionado cada vez que me dan un diplo-

ma, aunque sea de un simple taller», intenta transmitir el mismo mensaje educativo que el padre pero de manera más moderada, «Mi madre me ha transmitido más apoyo y más interés en mis estudios que mi padre» [E074], «Mi madre sin agobio ninguno, siempre ha confiado en mí y sin exigir nada» [E097], más solidaria «El esfuerzo para los estudios mi padre, la solidaridad mi madre» [E004]. Mientras se le atribuyen cualidades como "respeto, amor, disciplina, nunca siendo exigente o estricta", aunque se aprecia el perfil de una madre competitiva que exige a su hija obtener mejores notas que sus amigas, así como el énfasis en los buenos modales. También hemos encontrado, en la mayoría de los discurso una relación de cercanía, confianza y comunicación, de modo más estrecho en la díada madre-hija.

> «Sobretodo tengo relación con mi madre, se lo cuento todo, lo bueno y lo malo, simplemente porque me apetece contarle y desahogarme» [E063].

En este cambio se menciona la madre sacrificada por las aficiones de sus hijos, por ejemplo preocupada por el fútbol «aunque sé que no le interesaba nada» [E097].

6. Discusión y Conclusiones

El resultado más destacado de la investigación es la pervivencia de una gran división de roles en el hogar y en la educación, mayor de la esperada. Se obtienen resultados acordes con la literatura revisada que muestran el papel de cuidadora de la madre, su mayor participación (Hsien-Yuan et al., 2011) y el capital emocional vertido en la educación (Lareau, 1989).

No obstante, lo más novedoso de la investigación es el reflejo de cómo en todo el discurso se muestra la diferenciación entre tiempo de trabajo en la esfera pública, otorgado al padre, y tiempo en la esfera privada del hogar, extendida al colegio, por parte de la madre. Se da un mayor apoyo instrumental de la madre, quien comparte más tiempo con sus hijos. Los/as estudiantes hablan de la madre como una educadora que otorga un carácter funcional a la lectura. Cuando hablan del padre lo sitúan en un plano económico y de poder: hablan de los libros que compra y de las colecciones que tiene, asociándolo al capital cultural.

En la participación en el colegio la madre adquiere el rol más participativo, asistiendo a las reuniones escolares, perteneciendo al AMPA. Sin embargo, la participación del padre en las actividades escolares es prácticamente nula pero los/as estudiantes justifican esta gran ausencia porque su padre trabaja, algo que no aparece cuando la madre trabaja. Respecto a los estilos educativos permanece una diferenciación de roles. El padre refleja el rol de exigencia, esfuerzo, competitividad mientras que la madre se muestra comprensiva y ejerce un mayor apoyo emocional.

En las actividades extraescolares, especialmente deportivas, aparece en mayor medida el padre. ¿Hasta qué punto se trata de un discurso creado que otorga más valor al trabajo del padre que de la madre? ¿Existen diferencias de clase social en los discursos? Cuando le preguntamos por la ocupación del padre, observamos que dicha figura lo resumen con «GRAN EMPRESARIO» en mayúscula. Sin embargo, la ocupación de la madre, la misma entrevista, pone a la madre como la «Gran Ama de Casa», pero no lo pone en mayúscula, eso sí, también nos encontramos que detallan la ocupación de la madre con «ocuparse de TODO», resaltando "todo" en mayúscula.

Como limitaciones necesitaríamos en futuras investigaciones realizar un análisis pormenorizado según clase social y ocupación de los progenitores e indagar en los hogares que representan un motor de cambio y mayor igualdad de roles. La igualdad es necesaria como responsabilidad de ambos progenitores en la educación, algo fundamental tal y como señala la investigación consultada.

7. Referencias bibliográficas

Carrillo, Sonia; Bermúdez, Milton; Suárez, Liliana; Gutiérrez, María Camila & Delgado, Ximena (2016) Father's Perceptions of their Role and Involvement in the Family: A Qualitative Study in a Colombian Sample, *Revista Costarricense de Psicología*, Vol. 35, nº 2, pp. 101-118.

Castro, María; Expósito, Eva; López-Martín, Esther; Lizasoain, Luis; Navarro-Asensio, Enrique & Gaviria, José Luis (2015) Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis, *Educational Research Review*, nº 14, pp. 33-46.

Daniel, Graham; Wang, Cen & Berthelsen, Donna (2016) Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 36 pp.168-177.

Goodall, Janet & Montgomery, Caroline (2014) Parental involvement to parental engagement: a continuum, *Educational Review*, Vol. 66, nº 4, 399–410, en *http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576* [Consultado el 8 de septiembre de 2017]

Hsien-Yuan, Hsu; Dalun, Zhang; Oi-Man Kwok; Yan, Li & Song, Ju (2011) Distinguishing the Influences of Father's and Mother's Involvement on Adolescent Academic Achievement, *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 31, pp. 694-713.

Kim, Yanghee Anna; An, Sohyun; Leah, Hyun Chu Leah Kim & Jihye, K (2016) Meaning of parental involvement among Korean immigrant parents: A mixed-methods approach, *The Journal of Educational Research*, pp. 127-138.

Lareau, Annette (1989) *Home Advantage*, Lewes, Falmer Press.

Reay, Diane (2000) A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education?, *The Sociological Review*, Vol. 48, pp. 568-585.

Van Zanten Agnès (2005) New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies, *European Educational Research Journal*, Vol. 4(3), p. 155-169.

Weiss, Heather; Mayer, Ellen; Kreider, Holly;Vaughan, Margaret; Dearing, Eric; Hencke, Rebecca & Pinto, Kristina (2003) Making It Work: Low-Income Working Mothers' Involvement in Their Children's Education, *American Research Educational Journal, American Educational Research Journal*, Vol. 40, pp. 879-901.

Wilder, Sandra (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, Vol. 66, pp 377-397.

Wong, Shuk Wa y Hughes, Jan (2006) Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement *School Psych Review*, Vol. 35, pp. 645-662.

Martos, P. (2018). Aproximación a la perspectiva de género en el deporte desde la mirada de la sociología. El caso de España. En M. Venegas, P. Chacón, A. Fernández. (Ed.). De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales. (pp. 61 - 78). Editorial Dykinson.

APROXIMACIÓN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DEPORTE DESDE LA MIRADA DE LA SOCIOLOGÍA. EL CASO DE ESPAÑA[1]

Pilar Martos Fernández

Departamento de Sociología.
Universidad de Granada (España).
pmartos@ugr.es

Introducción

La participación femenina en competiciones deportivas, aunque ha crecido notablemente en las últimas décadas, sigue siendo bastante menor que la masculina. Desde siempre, esta evidencia objetiva ha llevado a la conclusión y, con ello, al fortalecimiento de la creencia de que la condición natural de la mujer es menos competitiva y más pasiva, sumisa y dependiente que la del hombre. Y, de ahí, al desarrollo de los mitos de inferioridad de la mujer, o de que la competición es un espacio de hombres. Sin embargo, ¿no sería más lógico pensar que esa falta de competitividad no responde a sus caracteres naturales, sino a una privación social de oportunidades?

El debate sobre esta cuestión lleva a un razonamiento circular, pues carácter y participación están unidos por un factor común, la motivación (figura 1). La diferencia entre individuos y géneros es algo natural y positivo en todas las especies. La cuestión es si las diferencias que se observan, entre hombres y mujeres en el ámbito de la competición, son las naturales o si, por el contrario, son fruto de una discriminación social.

[1] Este artículo forma parte de la línea de investigación iniciada por quien suscribe este texto en el año 1998.

Figura 1
Razonamiento circular sobre el origen de las desigualdades en competición

Fuente: Elaboración propia.

García Ferrando (1987) y Puig (1992) observaban que las deportistas femeninas de alto nivel no mostraban diferencias destacables de sus respectivos competidores masculinos, más que en las marcas deportivas; que no tenían ningún conflicto de roles y que se sentían cómodas con los valores asociados a la competición.

En pleno siglo XXI, parece poco coherente seguir manteniendo la tesis de que los caracteres naturales que distinguen a la mujer sean, entre otros, la falta de competitividad, de agresividad, de iniciativa, de tenacidad o de resistencia, precisamente, cuando su lucha y perseverancia han sido las que han propiciado la revolución del género femenino en el último siglo.

Planteamiento

Se podría considerar que hay igualdad de género cuando hombres y mujeres gocen de las mismas oportunidades a la hora participar en competiciones. Si no existieran limitaciones sociales, ni psicológicas, distintas para uno y otro sexo, la situación actual sería resultado de una decisión individual, y las diferencias de participación en competiciones obedecerían sencillamente a las características naturales de cada género.

Sin embargo, esta investigación parte de la hipótesis de que la situación de desigualdad actual que vive la mujer, en relación a su presencia y participación en pruebas deportivas, se debe a razones históricas y actuales de exclusión social.

Objetivo y método

El objetivo de esta investigación es determinar si existen factores de discriminación social que expliquen las diferencias actuales de participación femenina en competiciones deportivas. Para ello, se realiza una revisión de datos sociológicos en relación a este tema, y se analizan varios indicadores deportivos para caracterizar la desigualdad entre hombres y mujeres. Además, se aportan datos relacionados con el atletismo por ser un deporte neutro, desde el punto de vista del género, por ser muy practicado y por poseer las competiciones de carácter popular más extendidas y accesibles.

Conceptos de género y de desigualdad

El sexo es la condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo: masculino y femenino. Se refiere al 'sexo débil' como el conjunto de mujeres, y al 'sexo fuerte' como al conjunto de los hombres (RAE, 2014). La herencia biológica no puede cambiarse, aunque el medio ambiente, la alimentación, la medicina y el ejercicio físico influyen enormemente en su desarrollo (Platonov, 2001). Diferencias en las características biológicas dan lugar a desigualdades físicas, por ejemplo, diferencias en masa muscular a desigualdades en fuerza, diferencias hormonales a desigualdades en aspecto, o diferencias cardiovasculares a desigualdades en resistencia (Macías Moreno, 1999; Banister, 1998; González Ravé, et al., 2003).

El *género* es la condición social, hombre o mujer, asociada a las personas en función de su sexo. Junto a los caracteres naturales implícitos a cada sexo, la sociedad impone además unos estereotipos de feminidad y masculinidad (Puig y Mosquera, 1998), con unas características psicosociales específicas. En contraposición al origen natural de las características biológicas, las características de género son construidas por la sociedad (Puig y Mosquera, 1998) y varían de una cultura o a otra, de una época a otra, incluso, de una persona a otra debido al proceso de individualización (Puig, 2000).

Las *diferencias de género* son las características biológicas y psicosociales que distinguen a cada sexo. Las mujeres y los hombres visten, se relacionan, hacen deporte, usan servicios o atención médica de forma distinta no sólo por razones biológicas sino también sociales (Macías Moreno, 1999). En principio, las diferencias de género no son positivas o negativas, justas o injustas, solo son diferencias. Por ejemplo, que las mujeres tengan, una necesidad de servicios de salud mayor que los hombres simplemente son diferencias por razones biológicas que no tienen por

qué traducirse en desigualdades sociales, políticas o económicas (Lamas, 2007). Cuando una diferencia individual tiene una consideración distinta por razones sociales se produce una desigualdad.

La *desigualdad de género* es el desequilibrio que se produce por la consideración social distinta de las diferencias asociadas al sexo (figura 2). El concepto de desigualdad de género implica una valoración social positiva o negativa, justa o injusta, por el simple hecho de ser hombre o mujer (Instituto de la Mujer, 2006). Por ejemplo, llevar un vestido tiene una consideración social diferente dependiendo de quien lo lleve, mujer u hombre, mientras que llevar un pantalón no la tiene. Antiguamente, sin embargo, un pantalón no se consideraba vestimenta para una mujer.

Figura 2
Desigualdad de Género

Fuente: Salguero y Martos (2009)

Factores de discriminación

Según Martínez Verdú (2008:276), para explicar las desigualdades de género, se barajan dos hipótesis: el *efecto cohorte y el techo de cristal*. Para la primera, la causa de la desigualdad actual es la histórica incorporación tardía de las mujeres al espacio público y profesional, por lo que el equilibrio se producirá espontánea y progresivamente. La hipótesis del *techo de cristal* atribuye a factores estructura-

les, propios de la sociedad patriarcal, las dificultades de las mujeres para acceder a los puestos superiores de la escala social, incluso aunque su acceso esté reconocido legalmente. Montero *et al.* (1998:36), señalan además tres posibles efectos en los cambios de actitud. En primer lugar, está el *efecto cohorte*: algunas actitudes presentan diferencias generacionales persistentes y duraderas que apenas cambian con los acontecimientos. En segundo lugar, hay un efecto periodo: algunas actitudes cambian en todas las generaciones como consecuencia de un acontecimiento que les afecta a todas ellas, pero sin que pueda observarse pauta clara o consistente. El tercero es el efecto ciclo vital: algunas actitudes cambian simplemente con la edad.

Evolución histórica

Históricamente, las mujeres han sido excluidas del deporte por ser considerado como un espacio de realización masculina (Vázquez, 1991) y su presencia ha sido siempre testimonial. Durante la cultura cretense se sabe que practicaban actividades como la caza, conducir carros o la tauromaquia. En la época egipcia hay gráficos de gimnastas danzantes. Durante la Grecia antigua, cuna de los juegos olímpicos, la práctica deportiva femenina estaba prohibida, y tan solo se les permitía a algunas mujeres míticas. No obstante, hay referencias de algunos juegos recreativos de pelota y carreras pedestres. Por el contrario, en Esparta, las mujeres participaban en competiciones como carreras, luchas, lanzamientos de jabalina y disco. Con la dominación romana la mujer se vio relegada aún más, aunque hay referencias de gladiadoras y de prácticas gimnásticas con carácter lúdico (Macías Moreno, 1999).

La Edad media fue un poco más tolerante con la mujer y se encuentran referencias practicando juegos de pelota, ajedrez, tiro con arco, remo, caza, patinaje sobre hielo, montando a caballo, danzas y otros pasatiempos. A partir del siglo XVI, de nuevo se fue excluyendo a la mujer de las actividades deportivas, y solo las clases sociales altas accedían a actividades como los bolos, la caza, danzas o algunas carreras y regatas. Hacia finales del siglo XVIII, hay referencias de algunas partidos críquet y 'trapball' entre mujeres, y era frecuente el patinaje, la caza, montar a caballo y algunos juegos de raqueta (Macías Moreno, 1999). En esta época, se van perfilando una serie de actitudes que servirán para construir el modelo tradicional de feminidad, donde el hombre, signo de autoridad, marcará los límites de lo que es apropiado o no a la conducta de la mujer. En el siglo XIX, se produjo una revolución industrial y, asociada a ella, la emancipación de la mujer. Pero su incorporación al trabajo conllevaba menos posibilidades de ocio. Fueron las mujeres de las clases altas, con más tiempo libre, las que se incorporarían activamente al deporte, eso sí, siempre con carácter lúdico y excluidas de cualquier competición (García Bonafé, 1992b).

Barreras sociales

El interés creciente de la mujer por la práctica deportiva provocó reacciones masculinas contrarias. Como recoge Vázquez (1991), aparecieron una serie mitos en relación al ejercicio físico femenino: las mujeres son inferiores a los hombres; el deporte masculiniza a las mujeres; la práctica deportiva es peligrosa para el organismo femenino; o las mujeres no están interesadas en el deporte y cuando lo hacen no lo ejecutan bien como para ser tomadas en serio.

García Bonafé (1992a) señala como las posturas científicas y médicas a principios de siglo XX seguían siendo contrarias a que la mujer practicara deporte por razones negativas para la maternidad o estéticas como la masculinización. Los efectos de estas limitaciones podrán observarse a través de la presencia de la mujer en los Juegos Olímpicos.

En España, había una escasa participación de la mujer en el deporte a principios del siglo pasado, que se restringía a las clases sociales elevadas y actividades como golf, equitación, tiro con arco y tenis. Hacia los años 20, se comenzaron a formar los primeros clubes. Pero estos aires de libertad y progreso fueron truncados por la guerra civil, destruyéndose por decreto el tejido asociacionista (García Bonafé, 1992a). El franquismo supuso un freno general a todas las oportunidades de la mujer. El régimen aconsejaba deportes que estuvieran en consonancia con lo que se consideraba femenino como gimnasia, natación o tenis, y les prohibía otros como fútbol, remo, boxeo o ciclismo (Puig y Mosquera, 1998).

Las oportunidades del deporte femenino crecieron a medida que los mitos y barreras sociales fueron desapareciendo.

A finales de los años 80, los hábitos deportivos de los españoles, aún seguían ajustándose a los estereotipos clásicos cultivados por la dictadura. Las prácticas apropiadas para las mujeres seguían siendo natación, tenis o gimnasia, y las menos apropiadas fútbol, boxeo o rugby. La proporción de mujeres que practicaba algún tipo de actividad deportiva era del 29%, y de las cuales solo un 6% (1,7% de la población) estaban federadas frente a un 20% de los hombres (Vázquez, 1992).

Buñuel (1992) señalaba que, por esa época, las mujeres hacían deporte por bienestar y estética, siendo el interés competitivo casi nulo (0,4%). Los deportes más practicados por ellas eran los individuales y sin contacto, natación y gimnasia, mientras ellos practicaban sobre todo deportes colectivos y de contacto, fútbol y baloncesto.

En tabla 1, se muestra la evolución de la población en relación a la práctica deportiva, durante los últimos 47 años. Se puede observar como las mujeres han ido ganando el terreno perdido, pasando de un porcentaje del 6,8% en el año 68, al 42% en el año 2015, con un incremento de once unidades porcentuales respecto al 2010.

Tabla 1
Evolución de los hábitos en la práctica del deporte (1968-2015)

Practican deporte	1968	1974	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Hombres	18,3%	27,7%	33,3%	44%	42%	48%	44%	45%	49%	50%
Mujeres	6,8%	12,8%	17,0%	22%	26%	30%	27%	30%	31%	42%

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes consultadas

Techo de cristal

En los últimos años, se ha producido un deterioro progresivo de los estereotipos de masculinidad y feminidad tradicionales. Dominios tradicionalmente reservados a los hombres, como la política, la economía, las fuerzas armadas o el deporte, se han abierto a las mujeres. Y, viceversa, espacios destinados a la mujer, como las tareas del hogar, la moda, la belleza o el cuidado de los hijos, son compartidos cada vez más por los hombres. El reconocimiento social del derecho a la identidad sexual o la existencia de distintos tipos de familias, han sido las últimas conquistas y, aunque aún queda camino por andar, las características sociales de los roles de mujer y de hombre están transformándose.

En el siglo XXI, la cultura deportiva ya está firmemente asentada en los países industrializados, incluso, considerada como uno de las mejores formas de preservar la salud y aumentar la calidad de vida. Sin embargo, los datos del Instituto de la Mujer (2006) aún reflejan un importante desfase en la participación femenina, no sólo en competiciones, sino en el deporte en general.

En el terreno deportivo, y según la hipótesis del techo de cristal, existen condicionantes psicosociales invisibles que impiden a la mujer alcanzar el desarrollo que ha logrado el hombre. Para Martínez Verdú (2008:277) este carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes, ni dispositivos sociales establecidos, ni códigos visibles que impongan a las mujeres tal limitación, sino que están sostenidas sobre rasgos difíciles de detectar.

La educación recibida durante tantas generaciones sigue estando latente y se evidencia a través de actitudes personales. Así Buñuel (1992) señala que, debido a los comportamientos diferenciados del género femenino y masculino, aparecen asociadas distintas formas de concebir el deporte: diferencias en la utilización de espacios deportivos, modalidades más adecuadas a hombres o mujeres, asistencia desigual a espectáculos deportivos (67% frente al 35%), valoración social distinta del rendimiento femenino y masculino, concepción diferente de la utilidad de sus cuerpos, o desigual impacto mediático, económico y político.

La creencia de que la competición es cosa de hombres y el hogar de mujeres, aún no se ha extinguido. Es más, se ve reforzada por la imagen que proyectan los medios de comunicación y que aún mantienen vivo el mito de superioridad del hombre sobre la mujer. Teniendo en cuenta que ciertos acontecimientos deportivos son verdaderos fenómenos sociales de masas con un efecto socializador considerable (Martos y Salguero, 2008), sobre todo gracias a la televisión, toda esta discriminación no debe ser superflua y debe tener sus consecuencias.

Indudablemente, los medios de comunicación han jugado un papel positivo en el proceso de difusión y cambio de percepción de la práctica deportiva, sin embargo, numerosos autores consideran negativo su papel educador. Para Pardo y Durán (2006), los valores que se transmitan a través del deporte dependerán del uso que de él se haga. Tras un análisis de esta realidad, constatan que los principales valores que se transmiten distan mucho de los ideales de esfuerzo, superación personal o compañerismo que se asocian positivamente al deporte.

En el mismo sentido, Barreto (2006) señala que, en la sociedad contemporánea, dominada por la imagen, poseer un cuerpo joven, sano, bello y fuerte, o parecerlo, se ha convertido en una prioridad. Los deportistas famosos se usan como icono para demostrar la credibilidad de un producto, y con ellos el deporte ha caído en el círculo de tendencias de la publicidad y de la moda. González Ramallal (2004) afirma que los deportistas de élite, tal y como los presentan los medios, no son un modelo educativo a imitar, pero es lo que está ocurriendo. Soler y Prats (2006) valoran críticamente este poder que ejercen los medios en la creación de la realidad deportiva y la imagen corporal entre los chicos y chicas.

En relación a la mujer, el papel de los medios, además de poco educativo, ha sido discriminante. Estos no resaltan la contribución primordial que ha tenido la mujer en el campo deportivo, transformado la práctica e incorporando un conjunto de acciones donde la inteligencia motriz y el uso inteligente del espacio han aumentado el nivel de competencia de diversos deportes, donde la condición física por sí sola no lo logra (Rivera *et al.*, 2006).

Angulo (2007) comprueba que, a pesar de que hay un cierto equilibrio entre las mujeres y hombres en la alta competición, el interés que despiertan en los medios no es el mismo. Sobre un total de 2313 páginas analizadas, en un 8,61% de ellas aparecen noticias de deporte femenino y solo un 0,44% están dedicadas exclusivamente al deporte femenino; de las fotos que aparecen únicamente el 7% son de mujeres. Esto tiene además efectos adicionales, como una valoración desigual de los esfuerzos o mayores oportunidades económicas para el deporte masculino. Si bien, este efecto discriminador de los medios no sólo afecta al género, sino también a la mayoría de modalidades y ámbitos deportivos (base, recreativo, bienestar, educativo...). Como observa González Ramallal (2004), el 87% de las noticias se centran en fútbol, baloncesto, tenis, golf y ciclismo, de los cuales el 70% son sobre fútbol profesional.

Si la influencia de los medios, en relación a la educación deportiva, ha sido negativa, lo ha sido muchísimo más en torno a la práctica competitiva, pues el caudal de información de las secciones de deportes versa mayoritariamente, por no decir exclusivamente, sobre el deporte competición. Noticias repulsivas como la competitividad exagerada, la violencia, el dopaje o la discriminación sexista provocan el rechazo de muchos españoles hacia el deporte competición.

Limitaciones físicas

Existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, y muchas de ellas son evidentes. Macías Moreno (1999) realiza una revisión de las mismas y señala que el físico de los hombres es más adecuado para deportes que implican fuerza y potencia, mientras que el de las mujeres para deportes de expresión y flexibilidad.

Algunos estudios ponen de manifiesto el distinto rendimiento físico de las mujeres y los hombres en las pruebas de atletismo (Banister, 1998; González Ravé, *et al.*, 2003), siendo mayores en las disciplinas de potencia física como saltos y lanzamientos, donde las pruebas de laboratorio muestran hasta un 20% de diferencia en estos casos (Meléndez, 1992).

En cuanto a los aspectos tácticos que implican la resolución de tareas cognitivas, algunas investigaciones indican que no existen diferencias reseñables entre hombres y mujeres, ni en edades jóvenes (López Ros y Castejón, 2000), ni en deportes tradicionalmente masculinos como el fútbol-sala (Fernández, *et al.* 2002), el balonmano (Daza, 2004) o el rugby (Martín Horcajo, 2006).

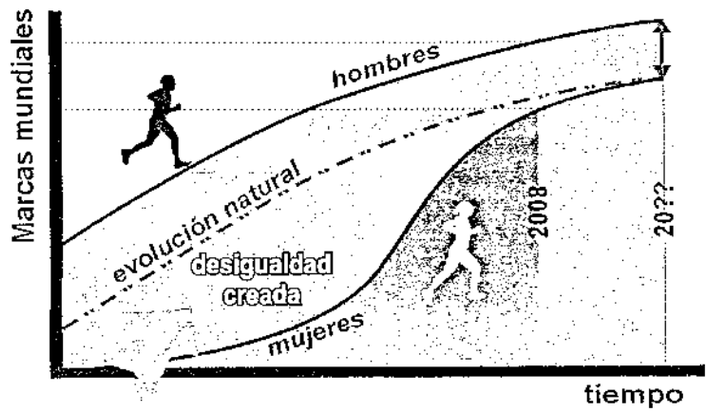
No obstante, aquí no se discute que existan más o menos diferencias, es bueno que las haya, ni que sean más importantes o decisivas para el rendimiento deportivo, es natural que lo sean, sino su implicación social. Diferencias físicas, como raza o sexo, influyen en la conducta, actitudes e identidad de las personas, y han sido la causa de la generación de muchas de las desigualdades sociales entre países, y entre mujeres y hombres.

Aunque una persona tenga cualidades para ser campeón, existe una cantidad de factores relacionados con el entrenamiento que pueden impedir que llegue a serlo. Para Platonov (2001) un buen apoyo social, material y económico, una dedicación exclusiva, una buena alimentación, una intensa preparación y el control técnico adecuado son requisitos indispensables para que cualquier deportista pueda alcanzar un rendimiento deportivo elevado. Dicho de otro modo, quien no tenga estas oportunidades tampoco tendrá posibilidades de llegar a demostrar su potencial.

Un ejemplo, de la privación de oportunidades, se encuentra en las competiciones de fondo, de las cuales las mujeres han sido históricamente excluidas. Heguedus (2004) muestra el acercamiento que se ha producido en las marcas femeninas de maratón en los últimos tiempos. Sus marcas han pasado de una velocidad relativa del 65%, en los años 60, a un 92% en la actualidad.

Si no hubiera existido discriminación hacia la mujer, la evolución natural de sus marcas mantendría un cierto paralelismo con la de los hombres (figura 3). Sin embargo, lo que se observa es un acercamiento muy rápido cuando se eliminan las prohibiciones. En el momento en que se estabilicen las diferencias, se habrá restaurado la desigualdad creada.

Figura 3
Efecto de la discriminación de género en el rendimiento deportivo de la mujer



Fuente: Elaboración propia

El actual récord femenino de maratón [2h.15.25" –Paula Radcliffe– 2003] estaría a la altura de la marca del ganador de la maratón en los JJOO de Roma [2h.15.17" –Abebe Bikila– 1960] que también era récord mundial en ese momento (IAAF, 2008). Estos datos atléticos, permiten estimar simbólicamente, en unos 50 años, el retraso que lleva la mujer respecto al hombre, como consecuencia de la discriminación sufrida.

Análisis y conclusiones similares se podrían obtener para el resto de disciplinas atléticas (Sampedro, 2005) y modalidades deportivas (Macías Moreno, 1999). Si bien parece obvio que existen ciertos límites en las capacidades asociadas a cada individuo (Banister, 1998), sería un error descartar la posibilidad de

que algunas mujeres bien dotadas puedan llegar a tener rendimientos similares a los hombres.

Las diferencias físicas representan una barrera para competir en igualdad de condiciones. Las federaciones deportivas establecen categorías por razones de edad o de sexo, pues entienden que, entre mujeres y hombres, niños y adultos, existen diferencias físicas importantes. En principio, establecer categorías diferentes para cada sexo no constituye una discriminación en sí, mientras no sea una justificación de la tesis de dominio o superioridad del hombre sobre la mujer. Actualmente, la estructuración de categorías responde más a criterios técnicos y deportivos, para mantener el interés y la competitividad, que a cuestiones sexistas. Evidentemente, quienes más sufren estos condicionantes son las mujeres, al ser menores en número, y sus motivaciones y actitudes podrían verse afectadas por ello.

Efectos en la participación

La individualización es un proceso que caracteriza a las sociedades modernas y es consecuencia de los cambios sociales que en ellas se están produciendo (Puig, 2003). Mujeres y hombres participan en actividades físicas diferentes y sus actitudes ante el deporte pueden ser muy variadas. La dimensión competitiva de un determinado deporte puede ser central para algunos, mientras que para otros puede ser simplemente una oportunidad para reunirse (Cosude, 2005).

Diferencias psicológicas

Para Macías y Moya (2003) los chicos se identifican en mayor proporción con los valores deportivos masculinos 'competitividad' y 'destreza', mientras que las chicas con los valores deportivos 'juego limpio' y 'participación de todos'. Las mujeres se centran más en las metas personales en el deporte y en la ejecución que en las comparaciones interpersonales y en ganar.

Tras una revisión de estudios, Moreno, *et al.* (2006), siguen afirmando que las preferencias de los varones corresponden a actividades colectivas y competitivas, tales como el fútbol y el baloncesto, mientras que las adolescentes y mujeres muestran actitudes positivas hacia actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación, actividades no ofertadas, en la mayoría de los casos, en las clases de Educación Física. Este aspecto ha sido considerado por los expertos como fomentador de desigualdad de oportunidades, así como, de discriminación del sexo femenino.

A estas mismas conclusiones llegan Blández, *et al.* (2007) cuando observan que siguen vigentes los estereotipos de género vinculados con la actividad física y

el deporte en los centros docentes. Además, comprueban que los chicos hacen más cantidad de actividad física porque hay una mayor oferta de deportes 'masculinos' que requieren competencia motriz. Por otro lado, observan un acercamiento de las chicas hacia lo tradicionalmente masculino. Ambos sexos encuentran dificultades al tratar de practicar actividades típicas del otro género, impedimentos sociales e incluso familiares. Además, cuando superan estas barreras son objeto de comentarios sexistas y despectivos que crean situaciones de rechazo social.

Moreno Murcia, *et al.* (2005) investigan las motivaciones en la práctica deportiva de los universitarios, quienes sienten una mayor motivación con la competición, la capacidad personal y la aventura. El factor hedonismo y relación social, así como, el factor forma física e imagen personal también tienen cierto peso. Por otra parte, los no practicantes muestran los niveles más altos de motivación en los aspectos relacionados con la salud y con la forma física e imagen personal.

Kjelsas y Augestad (2003), cuando analizan las diferencias de género en atletas de competición y sus motivaciones, no encuentran diferencias en cuanto a la puntuación relativa a la dependencia del ejercicio. Sin embargo, las mujeres entrenaban más por razones de control de peso, experimentaban mayores síntomas de abstinencia y no tenían indicios de que el ejercicio perjudicara su bienestar. Mujeres y hombres atletas de alto nivel compartían el deseo común de sentirse bien acerca de su salud personal, en la experiencia de emociones positivas una vez realizado el ejercicio físico, si bien, ellos sentían que el deporte interfería en sus vidas sociales. Las mujeres atletas de alto nivel experimentaban mayores síntomas de abstinencia, mientras que los hombres se centraban más en seguir un determinado programa de entrenamiento

Alta competición

El efecto de la privación de oportunidades, durante el siglo pasado, puede observarse a través de la presencia de la mujer en los Juegos Olímpicos. A nivel mundial, participaron por primera vez en París-1900, a modo simbólico, y la asistencia fue de 22 mujeres, un 2%, de los deportistas. A partir de ahí su presencia, con algún altibajo, ha ido creciendo progresivamente. No obstante, es a partir de los años 50-60 cuando se produce una aceleración en su conquista hacia la igualdad. Cien años después, en Sydney-2000, representaban ya el 38%, en Pekín-2008, el 42% de los competidores, el 44% en Londres, y el 45% en Río de Janeiro. Para España, la primera participación femenina data de 1924, con 4 mujeres, el 4% de la delegación. Pero la guerra civil y la dictadura limitaron su participación hasta 1960, donde asistieron 11 féminas, el 8%. A partir de ahí, su presencia ha crecido

rápidamente, y cabe destacar el salto que supuso Barcelona-1992, donde las atletas pasaron de ser el 14% (Seúl-1988) al 29% de la representación española. En el año 2000, el porcentaje era del 33%, y en el año 2008 alcanzaron el 43% de la delegación nacional. En Río de Janeiro en 2016, ha habido 20 hombres más que mujeres, pero ellas han vuelto a dominar el medallero ganando 9 medallas, frente a las 8 conseguidas por los hombres; ya en Londres 2012, ganaron 11 las chicas y 6 los hombres (Comité Olímpico Internacional, 2016). Nos preguntamos si esta tendencia al alza se mantendrá en las próximas ediciones de los Juegos.

En el ámbito internacional, se observa como la incorporación española a los Juegos sufre un retraso respecto a la tendencia del resto del mundo. El retraso es más notable en el caso de las féminas españolas, pero su aceleración hacia la conquista de la igualdad es muy superior. Así, en poco más de 20 años, igualan los porcentajes internacionales. A este ritmo de crecimiento el deporte de élite femenino alcanzará la igualdad en los dos próximos JJOO.

Competición federada

Según la encuesta de hábitos deportivos de los españoles 2005, sólo el 5% de las mujeres que hacen deporte participan en competiciones regladas, frente a un 20% de los hombres. Comparado con el año 2000, la relación fue del 8% de las mujeres frente al 19% de los hombres (García Ferrando, 2006). Esto sugiere una tendencia al abandono de la mujer en la práctica deportiva federada frente a un leve aumento de los hombres. Según el Instituto de la Mujer (2006), el 88,6% de las mujeres que han participado en competiciones populares en los últimos años están federadas. Sin duda, analizando la evolución de las licencias durante los últimos 30 años existen altibajos cuya explicación es compleja, fruto de las distintas políticas de cada federación y de los cambios sociales. En la Encuesta de 2015 los hombres casi triplican a las mujeres en la práctica de deporte competitivo (29% y 11% respectivamente) y constituyen más del doble en cuanto a la tenencia de licencias federativas (22% y 9% respectivamente).

A diferencia del mundo de la alta competición, en el ámbito federado se da cita un universo de motivaciones e intereses individuales muy variopintos, donde aún perduran los extremos. Hay modalidades deportivas prácticamente masculinas, como la caza o el motociclismo, y otras prácticamente femeninas, como la gimnasia artística o la natación sincronizada (Salguero y Martos, 2009). No obstante, en la línea que sugiere Puig (2003), hombres y mujeres, siguiendo la tendencia de individualización de género consentida por la sociedad actual, están creando nuevos espacios, diversificando y haciendo más heterogéneas las culturas deportivas pasadas.

Competición popular

El Instituto de la Mujer (2006) señala que algo más del 50% de los hombres ha participado en alguna ocasión en una competición popular, sin embargo, este porcentaje disminuye hasta el 30% en las mujeres. Opinan que este resultado se debe a la concienciación de la importancia que tiene la actividad física deportiva, considerándolo como un beneficio para la salud, una ayuda a la mejora estética y no tanto como una diversión. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en 1990 (30% de mujeres y 50% de hombres), por lo que la evolución tanto de la mujer como de los hombres no ha experimentado cambios notables.

Para situar el estado de la competición popular española en el contexto mundial, Martos y Salguero (2009) analizaron la participación en el maratón popular de Nueva York – 2008, al cual asisten atletas procedentes de un total de 105 nacionalidades diferentes. En cuanto al volumen, los españoles ocuparían la 7ª posición, mientras que las españolas la 17ª posición. Ahora bien, en cuanto a la igualdad, el panorama cambia radicalmente. En una clasificación con las 40 nacionalidades más representadas, ordenadas según la proporción de hombres y mujeres participantes (H/M), los españoles ocuparían la antepenúltima posición por delante únicamente de polacos y portugueses, con pocos corredores.

Los resultados de este análisis ponen claramente de manifiesto la situación de desigualdad que existe en el ámbito de la práctica competitiva de la mujer española, que se encontraría a la cola, no sólo de la situación europea, sino incluso de la asiática, anglosajona o iberoamericana, de los países con un índice de desarrollo alto (Salguero y Martos, 2009).

Conclusiones

Los datos de participación ponen de manifiesto que las mujeres españolas tienen menos motivación por competir que los hombres. Si esta menor motivación fuese resultado de una decisión individual y libre de influencias, las diferencias actuales obedecerían sencillamente a sus características naturales, a un carácter no competitivo. Sin embargo, se ha observado que la exclusión femenina del mundo de la competición, en épocas pasadas, sigue teniendo efectos en sus hábitos deportivos actuales (efecto cohorte). También se ha comprobado que siguen existiendo limitaciones y tratos discriminatorios hacia las mujeres que repercuten directamente en su motivación por competir (techo de cristal).

Las principales evidencias encontradas son las siguientes:

— Por el simple hecho de nacer con un sexo determinado, la sociedad asigna un estereotipo de masculinidad o feminidad, a los que, hombres y mujeres, deben ir adaptándose en cada etapa de sus vidas. Con el sexo se nace y con el género se crece. Este principio de diferenciación que ha afectado sistemáticamente a todos los ámbitos, generaciones y clases sociales, sigue afectando al deporte, en general, y a la competición, en particular.

— El deporte español y, en especial, el femenino aún no se han recuperado del retraso que supuso la dictadura, estando los datos de participación en competiciones muy alejados de los países europeos con mayor cultura deportiva. Esta situación se encuentra mucho más acentuada en el deporte femenino.

— Los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad, aunque han perdido mucha fuerza, siguen vigentes en los jóvenes. Y, los mitos de que el deporte masculiniza o que las mujeres son inferiores por naturaleza, siguen siendo causas de una menor participación femenina en competiciones.

— Gran parte de la persistencia de estos mitos se debe a los medios de comunicación, que no transmiten los valores realmente importantes asociados al deporte. Al contrario, fomentan la violencia, la competitividad exagerada y el machismo, contravalores que aumentan el rechazo hacia la competición, especialmente, en las mujeres.

— Aun reconociendo que existe una mejor constitución genética en el sexo masculino para la actividad física, el rendimiento que se alcanza no depende solamente de ello, sino, más bien, de las oportunidades que tenga para su desarrollo. La evolución de las marcas mundiales femeninas muestra el retraso acumulado por la privación de oportunidades y exclusión de las competiciones.

— En estado actual de la competición, los hombres gozan de una doble ventaja: su mejor constitución biológica y mayores oportunidades sociales. Si las mujeres contaran con las mismas oportunidades, existiría la posibilidad de que algunas de ellas llegasen a tener rendimientos equivalentes al de los hombres.

— En el deporte de élite la situación ha mejorado mucho y solo queda un pequeño escalón para alcanzar la igualdad (7%-8%). Pero, si tenemos en cuenta que las últimas aceleraciones se deben a intereses políticos, esa pequeña desigualdad será más acusada a medida que nos alejemos del escaparate que representa la alta competición.

— Las licencias, como indicadores de la competición federada, reflejan una lenta recuperación de la desigualdad creada en este ámbito, que aún sigue siendo notable. De continuar esta tendencia de recuperación marcada por la actual política deportiva española, se estima que a la competición

femenina le quedarían aún 60 años, como mínimo, para alcanzar a la masculina.

Por tanto, en relación a nuestra hipótesis de partida, debemos concluir que el carácter sumiso, pasivo y poco competitivo que se le atribuye a la mujer de hoy en día, en el ámbito de la competición, no es su carácter genuino, sino fruto de una limitación histórica y actual de oportunidades. Mientras mujeres y hombres no tengan las mismas posibilidades, no podremos considerar que exista una situación real de igualdad, indispensable para que los individuos de cada género puedan manifestar sus auténticas diferencias naturales. Y, si no se interviene, esta situación no se alcanzará espontáneamente.

Referencias bibliográficas

Angulo, Marta (2007) *Las imágenes de las deportistas en los medios de comunicación.* Consejo Superior de Deportes. [http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/deporte-y-mujer/articulo_imagen_mujer_deportista_en_medios.pdf]

Banister, Roger (1998) Capacidad humana para conseguir resultados en atletismo: aspectos científicos. En *Seminario Rendimiento humano en atletismo.* International Atletic Foundation, Budapest, pp.47-58.

Barreto, Carmen-Marina (2006) Arquitectura corporal: pasiones deportivas e identificaciones estéticas. *Revista de dialectología y tradiciones populares,* Tomo 61, Cuaderno 2.

Blández, Julia, et al. (2007) Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado,* Vol. 11, Nº 2.

Buñuel, Ana (1992). Deporte y calidad de vida: aspectos sociológicos de las actividades físico-deportivas de las mujeres en España. *Actas del Congreso Científico Olímpico 92.* Unisport, 14-19 julio 1992, Málaga.

Comité Olímpico Español (2016). Acceso *www.coe.es,* diciembre 2016.

Comité Olímpico Internacional Acceso *www.olympic.org,* diciembre 2016.

Cosude (2005) *Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos.* Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación, 18 pp. Berna.

Consejo Superior de Deportes (2016) Acceso *www.csd.gob.es/csd,* (consultado el 15 de noviembre 2016).

Daza, Gabriel (2004) El género, un factor transformador del balonmano de elite. *En VIII Congreso Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte. Culturas deportivas y valores sociales.* Barcelona.

Fernández, Emilia et al. (2002) Estudio de las habilidades de resolución de problemas en el fútbol sala desde una perspectiva de género. *Revista IcD. Estudio sobre Ciencias del Deporte. Serie de Investigación.* Nº35. CSD, pp. 139-179.

García Bonafé, Milagros (1992, a) Inicios del deporte femenino. En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres.* Publicación nº 12. Instituto de la Mujer.

García Bonafé, Milagros (1992, b) Las mujeres y el deporte: del corsé al chándal. *Sistema* 110-111, pp. 37-53.

García Ferrando, Manuel (1987). Aspectos sociológicos de la mujer en la alta competición, en VV.AA. *Mujer y Deporte.* Instituto de la Mujer, Madrid. pp. 51-52.

— (1997) *Los españoles y el deporte, 1980-1995: (un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores).* Valencia, Tirant lo Blanch.

— (2006) *Postmodernidad y Deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles.* Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.

García Ferrando, Manuel y Llopis, Ramón (2011) *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010.* Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.

González Ramallal, Manuel (2004) *Sociedad y deporte: análisis del deporte en la sociedad y su reflejo en los medios de comunicación en España.* Tesis doctoral. Universidad da Coruña.

González Ravé, José María et al., (2003) Variaciones antropométricas y de fuerza entre personas de 50 a 70 años practicantes de atletismo y gimnasia de mantenimiento. *Revista española de geriatría y gerontología.* Sociedad Española de Geriatría y Gerontología, Vol. 38, Nº. 2, Pp. 79-85.

Heguedus, Jorge (2004). Evolución comparativa entre la maratón masculina con respecto a la femenina. *Lecturas: Educación física y deportes,* Nº. 70.

International Association of Athletics Federations (2012). Acceso www.iaaf.org

Instituto de la Mujer (2006) *Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres en España (1990-2005)* Madrid: Instituto de la Mujer. Estudio nº 92.

Instituto Nacional de Estadística (2008), en *www.ine.es*

Kjelsas, Einar y Augestad, Liv (2003) Las diferencias de género entre atletas competitivos y su motivación hacia la actividad física. *European Journal of Psychiatry.* Vol. 17, N.º 3, pp. 146-160.

Lamas, Marta (2007) *El género es cultura.* V Campus Iberoamericano de Cooperación Cultura. Almada. Portugal.

López Ros, Víctor y Castejón Oliva, Francisco Javier (2000) Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en la educación primaria. *Apunts: Educación física y deportes,* Nº 61, pp. 37-47.

Macías Moreno, Victoria (1999) *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Macías Moreno, Victoria y Moya Morales, Miguel (2003) Estereotipo femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes. *Revista IcD. Estudios sobre Ciencias del Deporte.* Serie de Investigación. Nº 35. Consejo Superior de Deportes, pp. 65-95.

Martín Horcajo, Montserrat (2006) Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología.* Vol. LXIV, nº 44, mayo-agosto, pp.111-131.

Martínez Verdú, Remedios (2008) La mujer del Siglo XXI: la desigualdad y el techo de cristal. En Feminismo e interculturalidad: V Congreso internacional AUDEM. Sevilla. Arcibel Editores.

Martos, Pilar y Salguero, Antonio (2008) Los principales agentes socializadores en el deporte. En Vilanova, A. et al., (Comps.) *Deporte, Salud y Medio Ambiente. Investigación Social y Deporte nº9.* Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte - Librerías Deportivas Esteban Sanz. Madrid pp. 561-569

— (2009) Gender differences between Spanish and international participation in mass running competitions. *6th Conference of the European Association for Sociology of Sport,* 'Sports, Bodies, Identities'. Foro Itálico. University of Roma.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *Encuesta de Hábitos deportivos de los españoles.* Madrid.

Meléndez Ortega, Agustín (1992) Presencia de la mujer en el deporte de élite. Aspectos fisiológicos. En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres.* Publicación nº 12. Instituto de la Mujer. Madrid.

Moreno, Juan Antonio et al. (2006) Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte,* pp. 20-43.

Montero, José Ramón et al. (1998) Actitudes hacia la democracia en España: legitimidad, descontento y desafección. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas,* Nº 83, pp. 9-49.

Pardo, Rodrigo y Durán, Javier (2006) Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tándem: Didáctica de la educación física,* Nº 21, pp. 17-27.

Platonov, Vladimir (2001) *Teoría general del entrenamiento deportivo olímpico.* Barcelona. Editorial Paidotribo.

Puig, Nuria (1992) Mujeres jóvenes y deporte de alto nivel. Aspectos sociológicos. En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres.* Publicación nº 12. Instituto de la Mujer. Madrid.

— (2000) Proceso de individualización, género y deporte. *Apunts, Educación física y deportes,* nº 59, pp. 99-102.

— (2003) La permanencia de los estereotipos tradicionales en el deporte femenino. *Deporte y Postmodernidad. Investigación Social y Deporte nº6.* Asociación Española de Investigación Social Aplicada al deporte - Librerías Deportivas Esteban Sanz. Madrid pp. 145-154

Puig, Nuria y Mosquera, María José (1998) Género y edad en el deporte. En *Sociología del deporte.* García Ferrando, Manuel, Puig, Nuria, Lagardera Otero, Francisco (Coord.) Madrid, Alianza, pp. 99-126.

Rebollo, Socorro y Martos, Pilar (1998) Práctica físico-deportiva y género. Aproximación a una realidad marginal". *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y del deporte.* Vol. IV, pp.183-202.

R.A.E. (2014). *Diccionario de la lengua española.* Madrid.

Rivera, Antón, et al, (2006) Actividad física, deporte y salud: Desde la perspectiva de género. *Revista Medica de Honduras,* nº74, pp 148-152.

Salguero, Antonio y Martos, Pilar (2009) Igualdad de género en las modalidades deportivas españolas. *Habilidad Motriz.* Nº34, pp. 43-51.

— (2010) Análisis de la participación internacional en el maratón de Nueva York 2008". *Revista Digital: Educación física y deportes.*

— (2011) Desigualdad de género en competiciones populares de fondo. *Apunts: Educación física y deportes.* Nº 103, pp. 91-100.

Sampedro Martínez, Juan Ignacio (2005) La mujer y el atletismo. Un largo camino hacia la paridad. *Revista Digital: Educación física y deportes,* año 10, nº 86.

Soler Prat, Susanna y Prat, María (2006) Esport.net: una mirada crítica al deporte a través de los medios de comunicación. *Tándem: Didáctica de la educación física,* Nº21, pp. 36-49

Vázquez, Benilde (1992) La presencia de la mujer en el deporte. *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres.* Publicación nº 12. Madrid, Instituto de la Mujer.

— (1991) La niña y el deporte: la motivación para el deporte y los valores de la niña. *Infancia y Sociedad,* nº 10.

Fernández, A. (2018). Desarrollo psicosexual en la infancia temprana e implicaciones sexistas en el contexto educativo. En M. Venegas, P. Chacón, A. Fernández. (Ed.). De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales. (pp. 95 - 114). Editorial Dykinson.

DESARROLLO PSICOSEXUAL EN LA INFANCIA TEMPRANA E IMPLICACIONES SEXISTAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ANTONIO FERNÁNDEZ-CASTILLO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España
afcastil@ugr.es

1. Introducción

La infancia temprana es la etapa evolutiva donde se produce el desarrollo de aspectos cruciales del ámbito psicosexual humano, con importantes implicaciones para el resto de la vida. De hecho, estadísticamente son escasos los individuos en los que con posterioridad se observarán cambios sobre los aspectos arraigados en este periodo evolutivo.

En el presente capítulo se oferta una propuesta de revisión conceptual de los logros más importantes en el desarrollo psicosexual infantil humano, para posteriormente abordar ciertas implicaciones que un contexto de desarrollo sexista o no igualitario podría generar.

Partiremos de un análisis somero sobre los diferentes ámbitos de desarrollo de la sexualidad en el ser humano, para posteriormente centrarnos en los progresos psicosexuales en la infancia desde una perspectiva evolutiva.

En un siguiente apartado se analizarán aspectos referidos al ámbito educativo y otros contextos con posibles implicaciones en aspectos de desarrollo psicosexual en la infancia temprana. Específicamente se abordarán aspectos que en el contexto educativo responsable de esta etapa, pueden incidir en la aparición de sexismo, tanto en la propia personalidad infantil, como en la práctica educativa.

Para finalizar, y con el ánimo de abordar aspectos aplicados, se ofrece una breve revisión de implicaciones para la práctica igualitaria en contextos de educación infantil.

Como se ha avanzado, antes de llevar a cabo la revisión del desarrollo psicosexual en la infancia temprana que nos proponemos en este documento, es necesario recordar algunos conceptos que entran a formar parte del marco de análisis de este ámbito evolutivo.

1.1. Delimitación conceptual y aproximación a un marco preliminar para el estudio del desarrollo psicosexual en la infancia temprana

El estudio del desarrollo humano, abordado desde la perspectiva de la Psicología Evolutiva, no ha dejado de lado históricamente un ámbito tan importante como es el desarrollo de la sexualidad, el comportamiento sexual y sobre todo los aspectos psico-sexuales inherentes a los mismos.

De manera equiparable a lo que ocurre en otras especies animales, el ser humano avanza por un proceso evolutivo con elementos psicológicos y biológicos que generan un desarrollo de su sexualidad. Este proceso ha sido denominado desde diversas aproximaciones como sexuación y por supuesto en el ser humano está revestido de mayor complejidad entendido en sus diferentes dimensiones (Salecl, 2000; Sánchez, 1988; Scott, 2000).

Así, la sexuación puede ser entendida como un proceso evolutivo al final del cual se habrán adquirido las características de la sexualidad de los individuos de una especie.

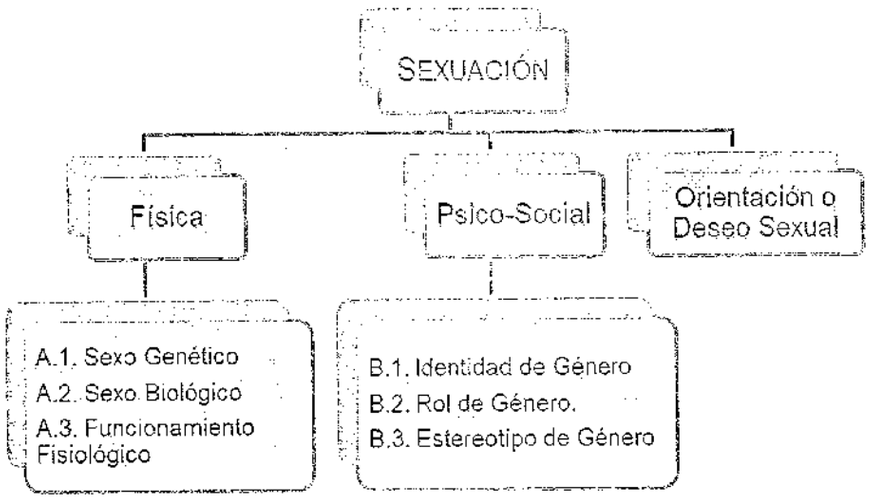
En el caso del ser humano esta caracterización admite desde un punto de vista general, y tal y como se representa en la figura 1, tres ámbitos (Risso, 2007; Salecl, 2000):

A) Desarrollo sexual físico o determinado biológicamente. Este incluye a su vez tres aspectos, en los que nos centraremos con algo de mayor detenimiento después: el sexo genético, el sexo biológico o anatómico (donde a su vez podríamos diferenciar entre características sexuales primarias y secundarias) y el funcionamiento sexual a nivel fisiológico.

B) Desarrollo psicológico y social: que incluye aspectos tales como el desarrollo de la identidad de género o la interiorización del rol y del estereotipo de género.

C) Desarrollo de la orientación sexual: que determinará la dirección del deseo y el comportamiento sexual.

Figura 1
Ámbitos evolutivos de la sexuación humana



Fuente: Elaboración propia.

A) El desarrollo físico o biológico es relevante, no sólo por ser la base, sino también por sus implicaciones sobre el resto de ámbitos del desarrollo psico-sexual. Aunque no es quizá objetivo nuclear de un trabajo como este en el que nos interesan más aspectos de carácter psico-educativo, si es necesario revisar algunos conceptos clave. Así, este ámbito del desarrollo sexual, implica tres aspectos a considerar:

A.1. La configuración genética, la cual comienza justo cuando se produce la fecundación. En ella el óvulo aporta el cromosoma X y el espermatozoide aportará o bien un cromosoma X o un Y. La combinación XX dará como resultado una configuración sexual que denominamos "mujer o hembra" y la combinación XY, "hombre o macho".

Como es sabido, el embrión inicialmente es una sola célula que se irá dividiendo, e independientemente de la configuración cromosomática X-Y, al principio el aspecto es indiferenciado.

A.2. El desarrollo biológico o anatómico hace referencia a las diferencias físicas en los organismos. Desde un punto de vista muy general, y centrándonos en lo estadísticamente más frecuente, ésta comienza a partir de la sexta semana de gestación, que es donde podemos observar diferencias embrionarias.

En el caso del embrión XY es a partir de esa sexta semana cuando comienzan a formarse los genitales masculinos, y por tanto el embrión XY y el XX comenzarán a diferenciarse anatómicamente.

A.3. Por lo que respecta al desarrollo fisiológico, a partir de dos meses y medio de gestación, el feto XX desarrolla ovarios y comienza a producir óvulos (en realidad son ovocitos, es decir, óvulos inmaduros). En el caso del bebé XY, habrá que esperar todavía unos años para que comience a desarrollarse la producción de espermatozoides.

B) El segundo ámbito de desarrollo es el psico-social. Esta dimensión tiende a concordar con la anterior en el sentido dicotómico tradicional hombre-mujer, aunque como luego comentaremos, no siempre es así ni tiene por qué. De hecho, hay bastante acuerdo entre diversos investigadores en considerar que el género, no sólo vendrá determinado psicosocialmente, sino que no es más que un mero convencionalismo social al que los individuos terminan por ajustarse. Entendida como proceso de desarrollo, esta dimensión de la sexualidad humana implica ciertos elementos de interés. De entre todos ellos, los conceptos más interesantes son la *identidad de género* y el *rol de género*, influenciados por los *estereotipos sociales de género*.

B.1. Identidad de género. Este concepto hace referencia a la percepción subjetiva de que se es hombre o mujer, (desde una perspectiva dual general). La identidad de género no tiene necesariamente que corresponder con el sexo biológico, aunque suele coincidir.

B.2. Rol de género. Sería el conjunto de actitudes y conductas que se consideran normales y apropiadas para cada género en el ámbito de una cultura y sociedad.

B.3. Estereotipo y estereotipo de género:

Entendemos por estereotipo, en sentido general, un conjunto de creencias sobre las características de grupos de personas, que son compartidas en un ambiente social (Vázquez, 2012). Tales creencias están constituidas básicamente por rasgos y comportamientos característicos de ese grupo de personas, aunque también, en el caso del estereotipo de género, por las diferencias biológicas y físicas, entre hombres y mujeres. Usamos los estereotipos para categorizar y ayudarnos a percibir socialmente.

Por ejemplo, todos tenemos una idea estereotipada de cómo son los individuos pertenecientes a cualquier grupo social. E igualmente tenemos una serie de ideas y creencias estereotipadas sobre cómo son los hombres o cómo son las mujeres. Esas categorizaciones son ejemplos de estereotipos sociales y estereotipos de género. Como luego veremos, estos estereotipos son adquiridos por los niños a

edades tempranas y en ellos se ubican contenidos relacionados con aspectos como por ejemplo cómo deben comportarse hombres y mujeres en diferentes situaciones, qué se espera de un individuo según su pertenencia a estas categoría sociales, etc.

Desde un punto de vista psico-educativo, el desarrollo del ámbito psicosocial es el que merece más nuestra tención en este trabajo, y en el nos centraremos en los siguientes apartados. Es además un ámbito de especial relevancia, en primer lugar por la importancia que tienen sobre él la influencia social, familiar y educativa, entre otros elementos externos que le afectan. En segundo lugar porque el desarrollo de los elementos nucleares de este ámbito evolutivo se da en la infancia temprana.

Tengamos en cuenta que el género en el que nos ubicamos es una de las características personales más definitoria e identificativa, independientemente de nuestra edad. Además es un elemento clave de cara a la formación del autoconcepto e incluso de la delimitación de nuestra pertenencia grupal. Entra a formar parte igualmente desde edades muy tempranas de la identidad personal, e incluso como luego veremos, determina en gran medida un gran abanico de patrones comportamentales que consideramos apropiados o afines a nuestro género. El desarrollo de la identidad de género también ayuda desde edades tempranas a percibir y categorizar a otras personas y por tanto la estructura social.

C) Sobre el desarrollo de la orientación sexual, lo habitual es que se desarrolle en su forma plena a partir de la adolescencia y puede o no corresponder con las dos anteriores.

En esta no nos centraremos en este trabajo, al estar focalizado en la infancia temprana.

Hay que decir en este punto, como adelantábamos más atrás, que este análisis en los tres ámbitos descritos conduce de forma tradicional a una clasificación dicotómica hombre-mujer que es la clásica. No obstante, sobre ello hay que tener en cuenta que existen o pueden existir otros casos diversos, tanto en relación con el desarrollo biológico, como en relación con el desarrollo del género y con la orientación y el deseo sexual (son ejemplos de esa diversidad la intersexualidad, la transexualidad, la homosexualidad, etc.) (Salín-Pascual, 2015). En este documento, al estar centrándonos en esta temática de forma genérica y superficial, no entraremos en esta diversidad comentada.

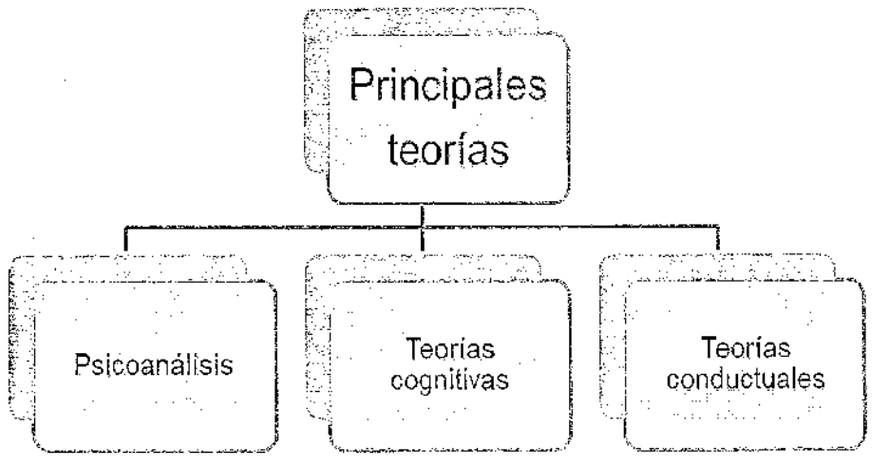
1.2. Aproximación a un marco teórico sobre el desarrollo psicosexual

Aunque existen diversas aproximaciones teóricas al estudio del desarrollo de la sexualidad y el comportamiento sexual en el ser humano, no hay muchas

que se hayan centrado en el análisis evolutivo de la psicosexualidad en la infancia temprana.

A continuación revisaremos, desde una perspectiva general, las posiciones adoptadas por los tres modelos teóricos generales que más se han centrado en esta temática y que esquemáticamente se ilustran en la figura 2.

Figura 2
Posicionamientos teóricos sobre el desarrollo psicosexual



Fuente: Elaboración propia.

A) Psicoanálisis

El psicoanálisis de Sigmund Freud dio mucha importancia a la sexualidad humana, entendiendo que en la infancia temprana ocurren determinados sucesos en las diferentes etapas de desarrollo psicosexual (ver tabla 1). Estos acontecimientos y vivencias pueden tener un importante impacto posterior que se extenderá a lo largo de la vida de los individuos.

Tabla 1
Etapas del desarrollo psicosexual en la infancia en el Psicoanálisis freudiano

Etapa	Edad	Características
Oral	Primer año	• El centro del placer y del instinto sexual se ubica en la boca
Anal	1-3 años	• En esta etapa, el centro del placer y de las pulsiones se traslada a la excreción de heces
Fálica	3-6 años	• El instinto sexual se desplaza hacia los genitales, se descubren y se exploran
Latencia	6-11 años	• Periodo caracterizado por la disminución de las pulsiones sexuales. Es una etapa de tranquilidad
Genital	12 o más años	• Se produce el traslado definitivo de las pulsiones sexuales a los genitales

Fuente: Elaboración propia.

- De todos esos eventos, el más importante es la presencia del complejo de Edipo/Electra, entre los 3 y los 6 años.
- La forma en que se supera este complejo, determina cómo se adquiere la identidad sexual y de género.
  - ✓ Aunque el psicoanálisis no estudia el desarrollo infantil en profundidad, asume que durante la infancia pueden producirse conflictos que serán causa de problemas psicológicos en la edad adulta.

B) Teorías conductuales

- Defienden que la identidad y el rol de género están fuertemente influenciados por procesos de aprendizaje.
  - ✓ Otorgan una gran importancia a la influencia social y a los estereotipos de género.
  - ✓ Como cualquier otro proceso basado en el aprendizaje, éste está sometido a las leyes básicas y a los procesos involucrados en el mismo, como por ejemplo el aprendizaje por imitación, por ensayo-error, por contingencias de reforzamiento-estímulos aversivos, etc.
- El aprendizaje produce automatismos en el funcionamiento, se interiorizan hábitos, etc.
- Todo o parte de este proceso puede no ser consciente y en todo caso está fuertemente afectado por la influencia del ambiente social en el que el individuo se encuentra inmerso y con el que interactúa.

C) Teorías cognitivas

- Postulan la importancia del razonamiento en el desarrollo de la identidad de género y el funcionamiento psicológico posterior, a través de 3 pasos:
  1. Desarrollo de la identidad de género, lo que implica llegar a comprender "soy un niño" o "soy una niña" y la consiguiente categorización.
  2. En base a ello se organizan las actitudes sexuales. Se desarrollan formas de percepción social y estereotipos.
  3. Se identifican las figuras del propio género y se procesan los roles sociales. Los niños valoran, critican o relativizan el comportamiento asociado al género. El comportamiento se va adaptando a esta identificación perceptiva.

2. Desarrollo psicosexual y etapas en la infancia temprana

Aunque no hay un modelo teórico específico que haya analizado evolutivamente y por etapas los avances en el desarrollo psicosexual humano en la infancia temprana, si hay ciertos aspectos en los que se da cierto consenso entre investigadores (Muñoz, 2010). Analizaremos a continuación estos aspectos, ciñéndonos a la infancia por ser esta etapa evolutiva en la que focalizamos este trabajo.

2.1. Condicionantes y elementos previos

El desarrollo de la identidad sexual y de género implica varios procesos de carácter intelectual básicos precursores, es decir, que se alcanzarán de forma previa y sin los cuales el desarrollo psicosexual no sería posible. El primero de ellos que podemos considerar es la capacidad de diferenciar entre distintas personas. Esta habilidad de comenzar a comprender que a nuestro alrededor hay diferentes individuos y que no todos son el mismo se alcanza entre 3 y 4 meses de edad.

Paralelamente a lo anterior, un aspecto también prerrequisito es el reconocimiento de sí mismo frente a los demás y de las diferencias de género. Este avance es ligeramente posterior, alcanzándose entre los 9 y los 12 meses de edad.

También debería incorporarse en este listado el concepto de permanencia de la identidad, es decir comprender que quienes somos no varía a lo largo del ciclo vital. Este logro evolutivo que además incide en el desarrollo de la personalidad, se completará entre los 5 y los 7 años. En esta etapa se van insertando aspectos inherentes al funcionamiento social, los contenidos de los estereotipos de género, etc., como luego se comentará.

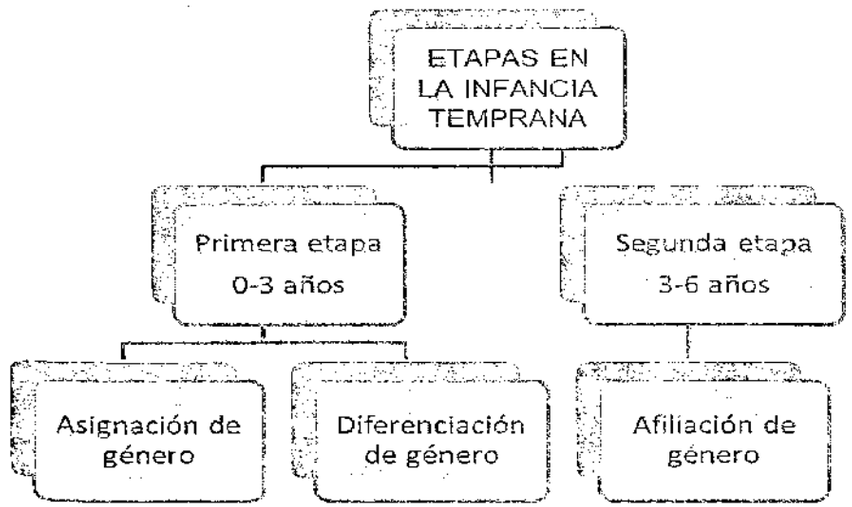
A lo anterior ha de sumarse la capacidad de hacer razonamientos lógicos y una percepción más compleja sobre el funcionamiento social y especialmente en relación con los comportamientos socialmente asociados al género. Un ejemplo de ello es la diferenciación de características sexuales secundarias, los comportamientos más complejos, etc. Estos elementos se desarrollarán antes de la adolescencia, por ejemplo entre los 7 y los 12 años.

Por último también sería destacable, en los últimos años de la infancia, es decir sobre los 11 o 12 años, el dominio de un conocimiento más intenso de los roles de género, su relatividad y estabilidad así como la diversidad y los convencionalismos sociales, entre otros aspectos.

2.2. Etapas del desarrollo psicosexual

Una vez expuestos esquemáticamente los aspectos prerrequisitos, nos centraremos en los logros evolutivos a lo largo de la infancia. En este análisis y tal como se aprecia en la figura 3, pueden establecerse dos etapas fundamentales: una primera centrada en los tres primeros años de vida y una segunda de los tres a los seis años. Las diferencias entre ambas son incuestionables.

Esquema 3
Etapas en el desarrollo psicosexual infantil



Fuente: Elaboración propia.

A) Primera etapa 0 a 3 años.

Hay que tener en cuenta que esta etapa está colmada de grandes logros en el desarrollo humano que habrán de tener incidencia en el desarrollo psicosexual. Entre ellos se incluyen, por ejemplo, el desarrollo motor, o la aparición y evolución del lenguaje, el comportamiento social inicial, un funcionamiento cognitivo básico o la configuración inicial de la personalidad, entre otros.

En esta primera etapa y en relación con el desarrollo psicosexual, pueden diferenciarse a su vez dos fases en función de los principales logros que se alcanzarán en las mismas, como son la asignación y la diferenciación o discriminación de género.

A continuación se analizarán aspectos que están presentes en estas etapas y que presentan relación o implican una influencia en el desarrollo psicosexual.

A.1. Asignación de género (de 0 a 2 años)

Al final de esta primera etapa, el bebé llegará a conocer que pertenece a un género, generándose el inicio de la identificación sexual, se diferenciará lo que socialmente se considera propio de un género y de otro en base a actividades, juegos y sobre todo el aspecto externo (ropa, peinado, etc.) etc.

Esta labor la llevan a cabo los agentes sociales cercanos al niño desde su nacimiento, o incluso antes. Es habitual que los progenitores preparen la ropa, la habitación, el contexto lúdico y los juguetes, etc., antes del nacimiento, y suelen hacerlo con frecuencia basándose en marcadas tendencias sexistas que pronto comenzarán a tener influencia en el desarrollo del bebé.

Desde el nacimiento cobra gran importancia para el desarrollo humano el apego y el desarrollo afectivo, siendo un ámbito que presentará relevantes implicaciones posteriores. Gracias al apego el ser humano interioriza y automatiza elementos importantes para su desarrollo psicosexual y su posterior comportamiento sexual: por ejemplo el uso de expresiones emocionales, mirar y ser mirado, la comunicación, el contacto físico y sensorial, etc.

Por supuesto, no olvidemos que en este periodo tienen gran importancia las interacciones familiares y variables inherentes al desarrollo y ya comentadas, tales como imitación, reforzamientos, moldeamiento y otros procesos de aprendizaje.

A pesar de la relevancia incuestionable de los aspectos anteriores, en el momento actual, todavía existen cuestionamientos y aspectos polémicos en los que los investigadores no llegan a ponerse de acuerdo. Los dos más importantes se sintetizan a continuación.

El primero de ellos se basa en la incertidumbre sobre qué peso tienen en el desarrollo psicosexual los aspectos internos y biológicos por un lado (modelos internalistas) y los factores sociales, educativos, ambientales, familiares, etc., por otro (modelos externalistas). La posición psicológica en la actualidad, aunque en general tiende a ser algo ecléctica, parece otorgar mayor importancia a aspectos externos.

El segundo cuestionamiento más importante, sobre el que no existe un acuerdo generalizado es si existen comportamientos diferentes entre niños y niñas antes de los 2 años de edad. Sobre esta polémica, la mayor parte de investigadores, aunque no todos, parecen coincidir en una respuesta negativa.

A.2. Diferenciación de género (de 2 a 3 años)

Dentro todavía de la etapa inicial y antes de los tres años, se producirán otros logros evolutivos cruciales en el desarrollo psicosexual.

Uno de los más importantes que se observará sobre los dos años, implica que los individuos podrán autoclasificarse como "niña" o "niño", aunque para ello podrían basarse en la apariencia externa (ropa, peinado, juegos, etc.). Insistir en que en este momento sigue jugando un importante papel la influencia social externa. En este sentido, suele ser habitual en este periodo infantil pensar que lo que define el género de cada individuo es lo que se hace, cómo se peina, cómo se viste, etc. De hecho se tenderá a pensar que un cambio estético, de vestido, de peinado, etc., implicaría un cambio de género.

En base a lo anterior, comenzarán a manifestar preferencias de género relacionadas con aspectos externos.

A los dos años y medio comienzan a discriminar el estereotipo de género. Por ejemplo, podrán expresar ideas sobre cómo deben comportarse diferencialmente niños y niñas, como deben vestir, qué se espera de un niño o de una niña en diversas situaciones, etc. Este logro implica ya un cierto avance en el desarrollo social y un conocimiento más avanzado en este ámbito. Por ejemplo, es habitual que se conozcan las implicaciones del género sobre juguetes, actividades, ocupaciones adultas, etc.

Por otra parte, también es destacable que en esta etapa se va a producir cierta curiosidad inicial por explorar el propio cuerpo y el de los demás. Se producirá el "descubrimiento" de los genitales y su exploración. Esto se incrementará conforme más nos acerquemos al desarrollo del control de esfínteres, donde ya dejarán de llevar pañal. La exploración inicial pasará a relacionarse posteriormente ya en la siguiente etapa, con la obtención de cierto placer.

Estos tocamientos son exploratorios e inocentes, no tienen más significado que el que le otorguen los adultos y el ambiente social. Antes ellos lo recomendable es no reñir ni castigar, sino tomarlo como algo natural que habrá que corregir para que no se produzca en público o en determinadas situaciones.

B) Segunda etapa. 3 a 6 años

B.1. Afiliación de género (de 3 a 6 años)

A partir de los tres años, como se ha comentado, se han incorporado dos aspectos cruciales que incidirán en el desarrollo psicosexual como son un desarrollo social y de interacciones sociales más significativo y un desarrollo del lenguaje también más consistente que permite, no sólo la ampliación de vocabulario, sino que incide en procesos de categorización social así como de razonamiento más avanzado.

El avance evolutivo en el nivel psicosexual dará lugar por ejemplo a que a los 3 años recurran a la identidad de género para aceptar o rechazar juegos, vestidos, etc. Con frecuencia se observará ya una tendencia a valorar positivamente los aspectos del estereotipo propio del género con el que se ha autoclasificado.

Aunque los avances en ese sentido son significativos, todavía hay aspectos deficitarios, como por ejemplo que no suelen diferenciar bien las características sexuales primarias y secundarias asociadas al desarrollo sexual y de género.

El desarrollo lingüístico y cognitivo implica y se relaciona con la aparición de la etapa intensa de preguntas sobre el cuerpo y los genitales, cómo se "fabrican los bebés", de dónde vienen los bebés, por donde nacen, etc.

Por ser más específicos, podríamos diferenciar logros que aparecen entre los 3 y los 4 años de edad por una parte y aspectos que se desarrollarán con mayor frecuencia entre los 5 y los 6 años.

- Aspectos relevantes en el desarrollo psicosexual de 3 a 4 años:

Al final de esta etapa podrá observarse ya un conocimiento más avanzado de las diferencias sexuales primarias, con una presencia significativa de preguntas sobre cómo se producen las características sexuales secundarias, etc.

Es frecuente que se muestre un interés inicial por "casarse", "novios", etc., que no son sino juegos basados en imitaciones de lo que creen que hacen los adultos.

No es extraño que en este periodo puedan presentarse ya, o incluso en ocasiones presentes ya desde antes, conductas masturbatorias. Es importante tomarse todas las preguntas, juegos o comportamientos en serio, con respeto y sin ridiculizarlos, reprimirlos de forma estricta o castigarlos. En el caso de los juegos y otros

comportamientos, el criterio para permitirlos en el contexto educativo es subjetivo y cada docente habrá de imponer límites razonables, pero como norma general se podrían consentir si se dan con cierto sentido común y acordes a las normas éticas del entorno social circundante.

- Aspectos observables a los 5 años:

En esta etapa llamará la atención el gran conocimiento del estereotipo de género que presentan. Junto a ello, se suele dar un incremento significativo de la preferencia por lo socialmente más valorado para su género.

La interiorización del estereotipo de género, se asocia también a una tendencia a un comportamiento tipificado en función del género, con visos incluso de radicalización ocasional, que se incrementará hacia los 6 años.

Antes o sobre los 6 años se habrá adquirido la noción de "*constancia de género*", es decir, se toma conciencia de que el género es un rasgo invariante o estable de los individuos y que no se cambia en función de alteraciones externas como el vestido o el peinado.

- Desarrollo psicosexual sobre los 6 años:

Para finalizar, con este recorrido por la infancia temprana, y por sintetizar algunos logros en torno a los 6 años, quizá un aspecto de los más relevantes, sea que con frecuencia se comienza ya a mostrar rasgos de personalidad asociados al estereotipo de género. Se incorpora por tanto el desarrollo psicosexual al desarrollo significativo de la personalidad.

Otras manifestaciones durante esta etapa pueden incluir comportamientos más complejos y llamativos. Por ejemplo es frecuente observar una tendencia a buscar ambientes consistentes con el género y compañeros del mismo sexo.

La influencia del control social es intensa y suele tener un impacto en ciertos comportamientos psico-sociales referidos al género. Por ejemplo el control social motivará que se tiendan a evitar conflictos, recriminaciones o risas de los demás por conductas que no coincidan con el estereotipo, que puedan resultar dudosas o ambiguas. El miedo al ridículo y a la crítica social son manifiestos. Es observable en ocasiones un efecto en ocasiones desproporcionado o radical del control social sobre el desarrollo del rol de género.

Por último, y en relación con aspectos cognitivos, es destacable que se prestará más atención y se memoriza mejor la información que concuerda con el estereotipo de género.

Para concluir este apartado, es necesario no dejar de lado un aspecto inherente a este sucinto recorrido sin hacer alusión a un aspecto ciertamente polémico

que ha ocupado no pocas páginas en la investigación sobre el desarrollo psicosexual. Concretamente, algunos autores se han centrado en estudiar si la maduración psicológica y comportamental es diferente entre niños y niñas. Las posibles diferencias evolutivas entre niños y niñas han sido denominadas por algunos autores como dimorfismo sexual. Algunos aspectos en los que parecen darse estas diferencias son por ejemplo en el ámbito de desarrollo lingüístico, donde las niñas podrían tener una cierta ventaja evolutiva, mientras que los niños parecen tener una ventaja en el desarrollo de habilidades espaciales y matemáticas.

Otros autores han encontrado también diferencias en el ámbito social y de la personalidad, apuntando que los niños por ejemplo suelen ser más activos que las niñas implicándose en juegos más vigorosos. Por lo que respecta a aspectos de personalidad, las niñas parecen mostrar más sensibilidad emocional que los niños desde los 2-3 años, más capacidad para la comprensión de las emociones de los demás, mientras que los niños manifiestan mayores niveles generales de agresividad que las niñas. La mayor parte de investigadores actuales parece coincidir en que estas diferencias son más debidas a la influencia de una sociedad sexista y no igualitaria que a variables causales de tipo biologicista. Tengamos en cuenta que la adscripción a un género, el desarrollo de la identidad y el rol sexual, terminan por hacer que los individuos desarrollen comportamientos acordes con el estereotipo de género al que se adscribe. Es decir, con lo que la sociedad espera y con lo que se suele atribuir a los individuos que componen el grupo de pertenencia según el género asumido. Se analizarán estas implicaciones con mayor detalle en el punto 3, donde se estudian algunas repercusiones del funcionamiento de los estereotipos sociales y de género, así como el impacto de una sociedad sexista y un sistema educativo no igualitario pueden jugar en este periodo evolutivo.

Pero antes es interesante no dejar de lado algunos aspectos aplicados referidos a los avances evolutivos básicos que acabamos de revisar.

2.3. Cuestiones a tener en cuenta al trabajar estas temáticas en educación infantil

La intervención educativa habrá de tener en cuenta su influencia crucial en este ámbito de desarrollo. Es frecuente encontrarnos que muchos planteamientos pedagógicos y abordajes educativos pasan por alto la incidencia del ámbito educativo en el desarrollo psicosexual, no considerándolo en absoluto como objetivo de intervención educativa, ni siquiera a nivel transversal. Revisemos algunos aspectos básicos a tener en cuenta desde una perspectiva muy general.

Hay que tener presente que la sexualidad es una dimensión evolutiva del ser humano en la que la educación juega un importante papel. Como cualquier otro

ámbito, éste deberá contemplarse en los contenidos curriculares. En el contexto educativo deberían poder adquirirse y trabajarse conocimientos básicos acordes al nivel evolutivo y la edad de los alumnos. Y en todo caso y como mínimo, habrán de trabajarse normas básicas de cuidado personal, intimidad, convivencia, igualdad, respeto y responsabilidad.

Es importante responder a las preguntas infantiles con sinceridad, usando lenguaje sencillo, con actitud positiva y natural. Si por ejemplo, se habla de la sexualidad como algo negativo, sucio o violento, los niños extraerán conclusiones de ese tipo.

Tampoco debemos olvidar el establecimiento de una normatividad ajustada socialmente. Ejemplo de normas son el no poder exhibir determinadas partes del cuerpo en público, preservar ciertas conductas al ámbito de la intimidad, no observar o tocar a los demás sin su consentimiento ni dejarse tocar, etc. El objetivo será siempre promover normas éticas y morales ajustadas y pautas y hábitos comportamentales aceptados en el contexto social.

Los educadores deberían actuar con total naturalidad ante temáticas sexuales y psicosexuales, fomentando el diálogo y mediante un uso de un lenguaje adecuado a la edad y siempre preciso, educado y no discriminatorio. Es importante en todas las explicaciones, incluir elementos de igualdad así como de valores como la diversidad, la tolerancia, el respeto, etc.

3. Aspectos polémicos e implicaciones educativas sobre el desarrollo de la identidad y el rol de género

3.1. Implicaciones del funcionamiento de los estereotipos de género

Aunque el funcionamiento de los estereotipos tiene una función en el desarrollo y la interacción social, tales como la categorización social, el establecimiento de pautas para la pertenencia grupal, etc., lo cierto es que su uso también implica ciertas consecuencias negativas por su relación con el prejuicio y la discriminación (Vázquez, 2012). Los estereotipos, y especialmente los de género, suponen ciertos errores en la medida en que se trata de procesos de generalización y además, como se ha apuntado, son la base de la aparición de aspectos negativos por razones de género. También es importante señalar, que mientras que el estereotipo es un elemento perceptivo o interpretativo social, que incluye también aspectos meramente cognitivos que afectan a nuestro razonamiento, el prejuicio es un paso más e implica cualidades afectivas, emocionales y actitudinales hacia el grupo al que se dirige el estereotipo y por último la discriminación sería un ultimo paso que incluye comportamientos negativos hacia individuos particulares por su mera pertenencia

al grupo estereotipado. Analicemos a continuación estos aspectos por su relevancia en la infancia temprana.

A) Estereotipo (componente cognitivo, perceptivo e interpretativo):

Los estereotipos frecuentemente incorporan percepciones y creencias erróneas y generalizadas. Además junto con características positivas del grupo social al que hacen referencia, también incluyen características negativas. Por último, normalmente funcionamos con estereotipos de género que se adquieren a edades tempranas como hemos visto y el problema es que una vez que son adquiridos, los estereotipos son difíciles de modificar o eliminar, permaneciendo en ocasiones prácticamente inalterados a lo largo de la vida y con posibles implicaciones en múltiples ámbitos.

Los errores o sesgos presentes en los estereotipos proceden de tres fuentes:

- Los estereotipos no proceden de experiencia directa con las personas estereotipadas, sino que son adquiridos por transmisión social. Paradójicamente es en ocasiones la mujer, ocupada con mayor frecuencia estadística de la crianza y la educación (también en el contexto educativo) en el periodo infantil, la transmisora de los estereotipos de género con una marcada e intensa carga sexista.
- Implican siempre generalizaciones que tienden a la magnificación. Toda generalización sobre un grupo de personas es inherentemente errónea o sesgada, sobre todo cuando después es aplicada a individuos aislados.
- Tienden a mantenerse transgeneracionalmente, siendo muy difíciles de cambiar.

B) Prejuicio (implicaciones afectivas y actitudinales):

Cuando el estereotipo implica centrarse sólo o mayoritariamente en valoraciones negativas, la visión que tenemos sobre ese grupo social pasa a ser marcadamente negativa o devaluadora. Un ejemplo de ello es cuando en ocasiones se transmite una imagen de la mujer en el estereotipo de género con características como la debilidad, la necesidad de ser protegida, de falta de agresividad en momentos o taréas donde es necesario (por ejemplo en cargos de responsabilidad, poder, etc.), etc.

Como se ha indicado, esa afectividad y esas actitudes se basarán principalmente en generalizaciones y en valoraciones sesgadas.

C) Discriminación (Componente comportamental):

El estereotipo y el prejuicio, también referidos al ámbito psicosexual, pueden explicar ciertos procesos de discriminación, no siempre abiertos, explícitos o manifiestos. Un proceso discriminatorio conlleva a la postre comportamientos negativos hacia las personas del grupo estereotipado debido a su pertenencia grupal o a la presencia de características y atributos incluidos en el estereotipo. Tengamos en cuenta que se desarrollan en cualquier ámbito social e institucional y que si el grupo que sufre discriminación ha interiorizado el estereotipo y la actitud prejuiciosa, no notará del todo los procesos de discriminación. Son ejemplos de ello y de que los procesos discriminatorios no siempre son explícitos, la brecha salarial entre hombres y mujeres en el contexto laboral europeo o lo que se ha venido denominando "techo de cristal".

3.2. Implicaciones educativas

El funcionamiento del estereotipo y sus consecuencias sobre la aparición de prejuicios y procesos de discriminación, que como hemos visto tienen su aparición a edades muy tempranas, merece la atención de los profesionales de la educación y especialmente los que trabajan en la etapa infantil (Carrera y Lameiras, 2009).

Con cierta frecuencia encontramos actitudes no igualitarias, que son ciertamente graves cuando se manifiestan en el contexto educativo donde los profesionales han de velar por estos valores.

El estereotipo de género que suele ser sexista y prejuicioso, suele estar presente en los planteamientos educativos a no ser que los profesionales estén especialmente atentos. Son manifiestas además sus consecuencias evolutivas en diversos ejemplos relativamente graves. Por ejemplo, las niñas perciben desde muy pequeñas la frecuente situación de privilegio del varón en la sociedad. De hecho a los 4 años las niñas suelen mostrar ya niveles de aspiraciones más bajo, aceptan mejor los fallos, tienden a evitar riesgos, asumen roles de debilidad, mayor sumisión, etc., es decir muestran los efectos de sistemas educativos y sociales diferenciales, sexistas o al menos no igualitarios.

Otro ejemplo, de esta frecuente situación la encontramos en aspectos pedagógicos. Así y por ejemplo, los materiales docentes en ocasiones no suelen ser igualitarios, las mujeres reciben un tratamiento diferencial en algunos textos y libros infantiles (López-Navajas, 2014). En ellos, con frecuencia, ellas son vistas como dependientes, sin ambiciones y no muy exitosas. Es bastante habitual que en los materiales con los que trabajan los educadores, los personajes masculinos asuman roles dominantes, de líderes, superhéroes, protagonistas, etc., mientras que los personajes femeninos son pasivos, dependientes, maternales, indefensos, etc. (García-Ochoa y Martínez-Bello, 2014).

A veces los docentes toleran comportamientos diferentes según los géneros. Y lo que es peor tratan diferencialmente a niños y niñas. Por ejemplo asumen que

los niños se portan peor que las niñas, por lo que el nivel de exigencia varía entre géneros. En ocasiones se elogia a los niños por el contenido de los trabajos y a las niñas por la presentación, y lo que es aún más grave, se proponen actividades diferenciales según los estereotipos, por ejemplo en educación física, en rincones de trabajo, etc., llegándose a proponer juegos marcadamente sexistas (Subirats, 2016). Es frecuente encontrarnos incluso con comentarios sexistas, coercitivos y hasta ridiculizantes y ofensivos por parte de un docente cuando se encuentran por ejemplo con una niña o a un niño jugando a juegos "no apropiados" para el estereotipo de su género.

Los profesionales de la educación, paradójicamente, habrían de ser ante todo eso, profesionales. Debiendo estar atentos a comportamientos no igualitarios, metodologías y actitudes no igualitarias o situaciones educativas sexistas donde no se dé coeducación (Subirats, 2010 y 2013).

Tengamos en cuenta que la intervención educativa juega un importante papel en la adquisición y el desarrollo de la identidad y el rol de género, sobre todo en la etapa evolutiva donde estos comienzan a configurarse. Asociar conductas, aspectos estéticos, colores, vestuario, juegos, etc., con un determinado género no es más que un convencionalismo social que se enmarca de forma general en un proceso más amplio de desarrollo social. No sería tan relevante si no fuese por la influencia que hemos visto que genera el estereotipo y que incluso llega a inculcar valores diferentes entre niños y niñas con posibles repercusiones hasta en su personalidad. La identidad de género por tanto podrá tener consecuencias en aspectos como la autoestima, la expresión y el control de la emocionalidad, expectativas, aspiraciones, etc., que podrán ser diferenciales entre niños y niñas y que son en parte un obstáculo para conseguir sociedades más igualitarias.

4. Conclusiones y consideraciones generales para la intervención educativa

Aunque es en el entorno familiar donde se dan parte de los avances fundamentales en el desarrollo psicosexual y de la personalidad, el ámbito educativo también es un contexto influyente y decisivo.

En un sentido más general, los educadores han de apoyar a los menores a describir, interpretar y expresar sus emociones y sentimientos y si es posible en relación o interacción fluida con la familia. Cuando se den situaciones negativas, frustrantes o problemáticas para los niños, deberán intervenir para ayudar a resolver estas circunstancias.

Por lo que concierne a la promoción de hábitos adaptativos, positivos y socialmente aceptados, hemos de tener presente en primer lugar que los docentes

son modelo comportamental, por lo que habrán de cuidar en todo momento su comportamiento, lenguaje, aspecto, etc.

Hábitos positivos generales, como la promoción de la seguridad personal, los saludables, los promotores de higiene, las conductas socialmente deseables, etc., serán objetivo general pues habrán de tener consecuencias y aplicabilidad futura general.

La implantación definitiva de un estereotipo más igualitario, requiere su puesta en práctica continuada, si se quiere, incluso establecida a través de metas parciales o pasos, de cara a una interiorización duradera basada en un proceso inherente de automatización. Para ello, la mejor herramienta en la infancia temprana es la repetición, la rutina diaria en la que nuevas experiencias o modificaciones habrán de incorporándose poco a poco, desde una perspectiva profesional no sexista.

No olvidemos que uno de los objetivos fundamentales de la intervención educativa es la socialización infantil. Este proceso requiere de una interiorización de normas y valores positivos que, adquiridos de una forma o de otra desde los modelos de los adultos que rodean al niño, irán formando parte de la personalidad individual.

Por último tengamos en cuenta que el trato al menor así como las interacciones y relaciones que se erigen entre éste y su entorno social, son la base del establecimiento del autoconcepto o visión que tendrá de sí mismo, así como de las valoraciones y estima personal.

Como hemos podido ver, no hay un consenso generalizado entre investigadores en si el desarrollo psicosexual es o no algo estable y poco sujeto a cambios o algo que varía en función de las circunstancias y por supuesto durante toda la vida. En lo que sí parece haber más consenso es en que la infancia es el periodo sobre el que se consolidan algunos de los elementos básicos de la personalidad y en concreto sobre el desarrollo psicosexual. Es por tanto una etapa clave para mejorar las características y para aprender habilidades interpersonales y emocionales específicas.

Durante la infancia se desarrollan aspectos como la cognición social, la empatía, las relaciones interpersonales y los roles sociales en base a características individuales que se interiorizarán para ciclos evolutivos posteriores, de ahí la extrema importancia de un planteamiento pedagógico basado en la coeducación llevado siempre a cabo desde una posición ética de respeto y profesionalidad (Ostos, 2009). La intervención educativa puede y debe mejorar la visión de sí mismo y la autoestima en la infancia. La metodología y los contenidos educativos deben fortalecer las características positivas individuales y complementariamente, modificar o corregir aquellos comportamientos o aspectos desadaptativos o negativos de la personalidad, optimizando o potenciando aquellos que no se han desarrollado aún.

5. Referencias bibliográficas

Carrera Fernández, María Victoria y Lameiras, María (2009) *Educación sexual. De la teoría a la práctica*, Madrid, Pirámide.

García-Ochoa, Y. C. y Martínez-Bello, V. (2014) "Libros para niñas y libros para niños": Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar, *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, nº 9, pp.182-215.

López-Navajas, Ana (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los libros de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de Educación*, Vol. 363, pp. 282-308.

Muñoz, Antonio (2010) *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, Madrid, Pirámide.

Ostos Torres, I. (2009) Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar, *Innovación y experiencias educativas*, Vol. 22, pp. 1-13.

Risso, Rosalia (2007) *Aspectos biológicos del proceso de sexuación*, en *http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_edusex_3.pdf* [Consultado el 4 de enero de 2018].

Salecl, Renata (2000) *Sexuation*, Vol. 3, Durham, Duke University Press.

Salín-Pascual Rafael J. (2015) La diversidad sexo-genérica: Un punto de vista evolutivo, *Salud Mental*, Vol. 38(2), pp. 147-153.

Sánchez, J.F. (1988) Desarrollo sexual y de género: procesos de sexuación y asignación de género, en Fernández, J. [ed.] *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, Madrid, Pirámide, pp. 25-46.

Scott F., Gilbert (2000) *Developmental biology*, Sunderland, Sinauer Associates.

Subirats, Marina (2010) Escuela mixta o segregada. Un viejo y persistente debate, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 3, pp. 143-158.

Subirats, Marina (2013) *Forjar un hombre, moldear una mujer*, Barcelona, Aresta.

Subirats, Marina (2016) De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 9, pp. 22-36.

Vázquez, J. J. (2012) *Estereotipos de género. Diversidad de género e igualdad de derechos: manual para una asignatura interdisciplinar*, Valencia, Tirant lo Blanch.

Navarro, L. Estevan, R. y Lemus, S. (2018). Importancia del lenguaje inclusivo en la intervención para la reducción del sexismo. En M. Venegas, P. Chacón, A. Fernández. (Ed.). De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales. (pp. 115 - 129). Editorial Dykinson.

IMPORTANCIA DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA INTERVENCIÓN PARA LA REDUCCIÓN DEL SEXISMO

LAURA NAVARRO-MANTAS
LUCÍA ESTEVAN-REINA
SOLEDAD DE LEMUS

Universidad de Granada, España
slemus@ugr.es

1. Introducción

> *«Con el fin de promover la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que todos los currículos y los materiales educativos reconozcan el igual valor de hombres y mujeres y se elaboren a partir de presupuestos no discriminatorios para las mujeres. Asimismo, deberán fomentar el respeto en la igualdad de derechos y obligaciones»* (artículo 40, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación).

Según la clasificación que establece Coker (2004) en relación a los niveles de prevención en materia de violencia de género –primaria, secundaria y terciaria–, el trabajo que se hace desde las escuelas para reducir las actitudes sexistas y promover la igualdad, entraría a formar parte de las estrategias de prevención primaria y secundaria. La prevención primaria es la que va dirigida a la población general y puede hacerse a través de los medios de comunicación, la políticas públicas, la coeducación y los programas en centros educativos, y la secundaria a través de la detección de casos de violencia o discriminación antes de que se conviertan en un problema mayor (Megías y Montañés, 2010, cfr.: en Ryan y de Lemus, 2010). La educación en los años de desarrollo infantil y adolescente y el inicio de las primeras relaciones afectivas y amorosas, sitúan a las escuelas como el principal escenario para hacer prevención primaria y secundaria de la violencia de género. Por otra parte, dos formas relativamente sencillas de transversalizar estos contenidos en el sistema educativo son: por un lado, incorporar las aportaciones que han hecho las

mujeres a lo largo de la historia a las diferentes disciplinas científicas en el temario de las asignaturas; y por otro, promover el uso del lenguaje inclusivo como alternativa al lenguaje sexista o no inclusivo. Esta última no sólo es factible en términos económicos por el bajo coste que implica su puesta en marcha, si no que parece especialmente oportuno si tenemos en cuenta que el lenguaje (oral y escrito) es la base sobre la que se asienta el aprendizaje del resto de materias incluidas en el sistema educativo. El lenguaje es nuestro principal vehículo de comunicación, lo que lo convierte al mismo tiempo en un instrumento que puede reforzar y reproducir desigualdades, pero también en una poderosa herramienta capaz de promover la transformación social.

Tal y como advierte Subirats (2010, cfr.: en de Ryan y de Lemus, 2010), el hecho de que las mujeres se hayan incorporado a todos los niveles educativos y se haya avanzado en la adquisición de títulos académicos, no evita que las desigualdades entre hombres y mujeres sigan persistiendo. La asignatura pendiente sigue siendo, por tanto, la transformación social y cultural ya que la escuela sigue transmitiendo, en opinión de esta autora, una cultura androcéntrica fundamentada en los valores masculinos, en el sentido más tradicional como son la capacidad de violencia y riesgo. Actitudes tradicionalmente relacionadas con la socialización de las mujeres, como pueden ser por ejemplo la empatía o la solidaridad, se siguen invisibilizando. A día de hoy, los intentos por adaptar los materiales escolares (e.g., libros de texto) e incorporar la educación por igualdad en las aulas siguen siendo insuficientes en las escuelas. Como reivindica Subirats, no se ha conseguido un uso adecuado de los espacios, ni de los tiempos, y por supuesto, menos aún del lenguaje. Por lo cual se hace necesario actualizar y reelaborar las metodologías de trabajo para hacerlas efectivas ante las nuevas formas más sutiles del sexismo y la perpetuación del sistema patriarcal. En este sentido, generalizar un empleo del lenguaje que impuse la inclusión, la identificación y la motivación de ellos y ellas en las mismas condiciones, parece una cuestión apremiante.

Con este capítulo queremos poner encima de la mesa la necesidad de incorporar el lenguaje inclusivo o no sexista en las aulas como estrategia de reducción del sexismo, basándonos en investigaciones que proporcionan evidencia empírica que avala no sólo los efectos negativos que tiene el lenguaje sexista en las mujeres, sino también los efectos positivos que puede tener el lenguaje inclusivo tanto en mujeres como en hombres.

2. Importancia de la reducción del sexismo en las escuelas

Como afirma Moya (2010), uno de los principales mecanismos que subyacen en la desigualdad entre hombres y mujeres son las creencias e ideologías relativas

al género (como el sexismo), cuyo fuerte proceso de socialización se inicia desde que nacemos (de Lemus y Ryan, 2010), condicionando nuestra identidad, nuestras percepciones sobre las demás personas, nuestros deseos, expectativas, aspiraciones personales y profesionales, gustos, aficiones, y en definitiva, nuestra forma de entender y estar en el mundo. El sexismo, como ideología legitimadora de las desigualdades de género, ha dado lugar a importantes estudios y desarrollos teóricos en las últimas décadas, quedando contrastada la proliferación de formas sutiles de manifestar el sexismo, más allá de las expresiones más tradicionales. En particular, la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996), propone que dentro de la ideología sexista, coexisten dos manifestaciones relacionadas entre sí pero diferentes. Junto al sexismo tradicional que se presenta de forma *hostil*, considerando a las mujeres como seres inferiores, débiles y/o peligrosos, coexiste un sexismo denominado *benévolo*, con una apariencia "positiva" al considerar a las mujeres como seres maravillosos, pero débiles.

El sexismo benévolo se caracteriza por una serie de actitudes positivas hacia el género femenino en el sentido de afecto positivo, protección o búsqueda de intimidad, pero que no dejan de ser sexistas por estereotipar a las mujeres y limitarlas a ciertos roles (ver capítulo de Fernández Castillo, en este volumen, en el que se desarrolla más esta teoría). En el marco de las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, el sexismo funciona como un sistema de castigos y recompensas de forma que siempre que las mujeres se ajusten a su rol tradicional de género, serán recompensadas con el trato afectivo del sexismo benévolo. Por otra parte, las mujeres que se salen del estereotipo tradicional femenino, por ejemplo, se muestran más fuertes o más competitivas profesionalmente, hábiles en los deportes o menos orientadas a las tareas domésticas, son castigadas con el sexismo hostil. Estos condicionantes se manifiestan a diferentes niveles y de distinta forma a lo largo de la vida y son desarrollados y asumidos por hombres y mujeres desde la infancia (de Lemus y Ryan, 2010, citado en Ryan y de Lemus, 2010).

Coexisten diferentes vertientes en el estudio del desarrollo del prejuicio en la infancia. La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1986), explica como los niños y niñas aprenden por *modelado* el comportamiento y las consecuencias de este comportamiento de sus referentes más cercanos y queridos. De esta manera, aprenden que determinados comportamientos son más valorados por la sociedad y qué recompensas se obtienen si los cumplen. En línea con esta teoría, estudios recientes han encontrado evidencia de la influencia de las madres sobre sus hijas en la trasmisión de creencias sexistas benévolas. Además, el sexismo benévolo de madres e hijas fue un predictor negativo del desempeño académico de las chicas mediado por la motivación a desarrollar una carrera académica (Montañés, de Lemus, Bohner, Megías, Moya y García-Retamero, 2012).

Según explican Glick y Hilt (2000), el prejuicio evoluciona desde su expresión más manifiesta hacia el otro género en la infancia, a la consolidación de una relación más sutil y ambivalente en la adolescencia. Es en este periodo clave, propiciado probablemente por factores biológicos y sociales, que existe un mayor interés y acercamiento entre ambos sexos. Según estos autores, es crucial la motivación que dirige la conducta hacia la filiación endo-grupal en la infancia, y que en la adolescencia busca una filiación con los miembros del exo-grupo, es decir, del otro género[1]. Y será en este contexto donde surge una interdependencia entre los géneros, que se produzca una clara distribución de los roles en las parejas. Según Rudman & Glick (2008, citado en de Lemus y Ryan, 2010), los comportamientos van muy dirigidos a hacer cumplir los roles aprendidos desde edades muy tempranas (e.g., a través de cuentos), donde las chicas están más centradas en su apariencia física y en sus cualidades afectivas, y los chicos quieren sentirse fuertes buscando protegerlas.

Diferentes estudios han mostrado que las chicas se sienten más atraídas por los chicos con actitudes sexistas benévolas, y que el acceso a tener relaciones íntimas aumenta tanto el sexismo hostil como benévolo en chicos y chicas. Los datos por tanto muestran que estas experiencias en la adolescencia tienen un efecto reforzador de los roles tradicionales de género (Montañés, de Lemus, Bohner, Moya y Megías, 2013; Montañés, Megías, de Lemus y Moya, 2015). Estas actitudes sexistas benévolas se manifiestan principalmente en el comportamiento, estilos de interacción y comunicación entre chicos y chicas (de Lemus y Ryan, 2010). Por tanto, el período de la infancia y adolescencia es crítico para conseguir una intervención primaria eficaz que disminuya los efectos del sexismo en chicas y chicos. La escuela tiene un papel fundamental como contexto socializador donde se confrontan la motivación benévola en las relaciones románticas con la motivación por el desempeño académico.

La coeducación es el marco fundamental donde se integran las herramientas necesarias para trabajar por la igualdad de género y la prevención de la violencia desde los centros educativos, no habiendo otro camino que educar en igualdad desde la infancia (Subirats, 2010). Sin embargo, muchos de los programas o las iniciativas de prevención primaria (Cocker, 2004) que se llevan a cabo en los centros educativos, no están dotados de herramientas contrastadas empíricamente, o no son evaluados en su eficacia, por lo que desconocemos su verdadero impacto. Es necesario enfatizar la importancia de tener en cuenta la evidencia científica existente a la hora de desarrollar programas, establecer los aspectos a trabajar y seleccionar las herramientas más válidas para llevarlos a cabo que hayan sido contrastadas empíricamente. Desde la psicología social se han llevado a cabo numerosas intervenciones en este área que pretenden crear puentes entre la investigación científica y la aplicación de programas en contextos aplicados (Becker y Swim, 2011; 2012; Kilmartin *et al.*, 2008; Shields, Zawadzki y Johnson, 2011). Un ejemplo de ello, es el programa de prevención de violencia de género desarrollo por nuestro equipo de investigación y probado en contexto universitario en tres países: España, Argentina y El Salvador (De Lemus, Navarro, Velásquez, Ryan y Megías, 2014), que se describe a continuación. Programas como éste, pueden ayudar a formar al profesorado de cara a poner en práctica de manera más efectiva las estrategias coeducativas en los centros.

[1] Se utiliza una descripción dicotómica del género, tal como se expone en la teoría del sexismo ambivalente.

3. El Programa para la Reducción del Sexismo

A partir de la experiencia en el asesoramiento a equipos educativos de la provincia de Granada y con una fuerte fundamentación teórica, de Lemus y cols. (2014) desarrollaron un programa de intervención dirigido a futuros profesionales de la educación y la salud con los siguientes objetivos: a) incrementar la conciencia sobre situaciones de desigualdad de género experimentadas en la vida diaria; b) la reducción de ideologías sexistas (sexismo ambivalente, estereotipos de género, masculinidad tradicional y homofobia); c) proporcionar a las personas participantes herramientas útiles para reducir el sexismo, la violencia sexual y actitudes homófobas en intervenciones sociales.

Dicho programa de intervención se fundamenta en el *Modelo de Poder y Género* de Pratto y Walker (2004) y la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996). Según el modelo de poder y género, la inequidad de género es un factor característico de la dominancia de los grupos en las sociedades (Pratto, 1996; Sidanius y Pratto, 1999). El modelo de Pratto y Walker propone cuatro bases de poder (obligaciones sociales, ideología, recursos y fuerza) sobre las que se fundamenta la desigualdad de género. Mientras que la ideología sexista, el control de los recursos y la fuerza proporcionan más poder a los hombres sobre las mujeres, las obligaciones sociales reducen el poder de las mujeres respecto a los hombres. Estas autoras mantienen la idea de que las cuatro bases mantienen una relación dinámica entre ellas; por tanto, para que los esfuerzos en reducir la desigualdad de poder por razón de género sean exitosos, es necesario ejercer el cambio en las cuatro bases.

El programa de intervención en contexto universitario (de Lemus y cols, 2014) se estructura a lo largo de 6 sesiones en las cuales se trabaja cada una de estas bases de poder a nivel teórico y también entrenando la identificación y registro de situaciones de discriminación a través de registros diarios (Navarro-Mantas y Velásquez, 2016). Siguiendo el trabajo de otras autoras con iniciativas similares

(Becker y Swim, 2011), el uso de registros impulsa la atención a episodios diarios de sexismo y parece ser una estrategia útil para la detección y reducción de las creencias sexistas. Por otro lado, el programa plantea la equidad de género como una meta común para hombres y mujeres, legalmente apoyada por las instituciones, en línea con el trabajo de Allport (1954) sobre las condiciones óptimas para el contacto entre grupos. Además, se dedica una sesión a trabajar las nuevas masculinidades como modelo alternativo a la masculinidad tradicional, cuyas consecuencias negativas afectan tanto a las mujeres como a los propios hombres (Glick, Wilkenson y Cuffe, 2015; Pescador, 2010) y obstaculiza el cambio de patrones de comportamiento y creencias sociales.

Por último, el programa incorpora las identidades sexuales como parte del género y el objetivo de reducir no sólo las creencias sexistas sino también homófobas (Falomir, Martínez y Paterna, 2010, citado en de Lemus et al., 2014). Los resultados que se obtuvieron tras esta intervención mostraron que este programa redujo el sexismo de los y las participantes (hostil y benévolo), además de actitudes homófobas así como cierta dimensión de las normas de rol masculino en los hombres, entre otros resultados.

A pesar de la eficacia demostrada del programa, creemos que sería importante ampliarlo incorporando al mismo un análisis del lenguaje que utiliza el profesorado en las aulas, y que está presente en los libros de texto, así como actividades e interacciones diarias que se producen en la escuela. Como expondremos a continuación, la evidencia científica actual justifica sobradamente su inclusión como estrategia de transformación social para promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

4. ¿Qué es el lenguaje sexista? ¿Y qué consecuencias tiene?

Las investigaciones más recientes avalan científicamente la necesidad de incorporar la modificación del lenguaje sexista en los programas de intervención. Esta reivindicación clásica del movimiento feminista encuentra así un importante apoyo empírico. En este sentido, el uso del lenguaje inclusivo se perfila como una herramienta interesante para explorar dado su bajo coste y el impacto que las primeras evidencias científicas están desvelando en relación a los sentimientos de ostracismo, falta de pertenencia y baja motivación en las mujeres en ambientes donde se usa un lenguaje sexista y exclusivo (Stout y Dasgupta, 2011).

Podemos definir el lenguaje sexista como el conjunto de prácticas comunicativas (orales y escritas) que ponen de manifiesto a través de la lengua una representación desigual de los sexos (Lee y Collins, 2008, citado en Sczesny, Formanowicz, y Moser, 2016). Por ello, el lenguaje es una forma más en la que se reproduce la asimetría de poder entre hombres y mujeres en la sociedad. Pero al mismo tiempo, según Butler (1990) el lenguaje es constitutivo de la realidad y como tal interviene directamente en la construcción social del género. O lo que es mismo, el lenguaje sexista no sólo es consecuencia de las desigualdades de género existentes, sino que también es causante de ellas, lo que le otorga una enorme potencialidad a la hora de combatirlas.

Cuando decimos que el lenguaje puede contribuir a perpetuar la desigualdades nos referimos a que a través de él se expresan las categorías y jerarquías sociales (Maas y Arcuri, 1996, cfr.: en Swim, Mallet y Stangor, 2004), lo que posibilita que se intensifiquen y reproduzcan los estereotipos de género (Crawford, 2001, cfr.: en Swim y cols, 2004) que son la base sobre la que se asientan la discriminación hacia las mujeres. Esa discriminación en el lenguaje se observa a través de cuatro fenómenos principales (Sau, 2001): la *invisibilización* (simplemente ellas no constan); la *exclusión* (se las omite abierta y deliberadamente); la *subordinación* (aparecen como objeto pasivo en la comunicación); y la *desvalorización* (se las considera inferiores).

Para poder entender mejor cómo estos fenómenos se manifiestan, es conveniente hacer una rápida revisión de los diferentes tipos de estructuras del lenguaje existentes en el mundo. Básicamente podemos diferenciar tres: *lenguas con género gramatical* (cada sustantivo tiene un género gramaticalmente asignado, y casi todos los sustantivos personales, adjetivos y pronombres tienen sus respectivos marcadores de género, así ocurre en lenguas como el castellano, el francés y el alemán); *lenguas con género natural* (los sustantivos personales suelen tener género neutro y la referencia de género se expresa a través del uso de pronombres, propio de lenguas como el inglés y el suizo); y *lenguas sin género* (tanto los sustantivos como los pronombres carecen de género diferenciado, como sucede en el finés o el turco). Si bien es cierto que las asimetrías de género, sean más o menos evidentes, están presentes en todas las estructuras mencionadas (Kaufman y Bohner, 2014; Sczesny y cols., 2016), un estudio realizado en 111 países con diferentes sistemas lingüísticos reveló menores niveles de igualdad (medida a través del *Global Gender Gap Index of the World Economic Forum*) en países de lenguas con género gramatical en comparación con países con lenguas de género neutro o sin género (Prewitt-Freilino, Caswell, y Laakso, 2012, citado en Sczesny y cols., 2016).

Algunos de los ejemplos más evidentes en los que se manifiesta la discriminación a través del lenguaje provienen de lenguas con género gramatical. Por ejemplo, el fenómeno de la *subordinación* se observa cuando vemos que las formas femeninas a menudo se construyen a partir de los sustantivos masculinos. Así, la palabra alemana "lehrerinnen" (profesora) se forma añadiendo un sufijo a la forma masculina "lehrer" (profesor), lo que hace a la forma femenina más larga y compleja, indicando así las desviación con respecto a la forma masculina (Kaufman y Bohner, 2014). Por otro lado, son muchos los ejemplos de *desvalorización* que

podemos observar a nuestro alrededor. En italiano vemos como el sufijo "-essa", utilizado para construir el femenino de algunas profesiones, tiene implícita una reducción del estatus percibido (Sczesny y cols., 2016), por ejemplo, una mujer presentada como "professoressa" (profesora o catedrática) se presupone menos persuasiva que un hombre presentado como "professor" (profesor o catedrático).

Del mismo modo, en alemán encontramos como algunas formas en femenino tienen connotaciones sexuales; o como en castellano el significado de algunas palabras cambia en función de si son masculinas o femeninas (por ej. zorro-zorra). No obstante, quizá la forma de asimetría más extendida en todas las estructuras del lenguaje es el uso del masculino de manera genérica para referirse a hombres y mujeres en situaciones en las cuales no se conoce el sexo, no ha sido especificado o hay presencia de ambos grupos. Es una práctica lingüística que ignora sistemáticamente a un género en favor de otro. Según Stahlberg, Braun, Irmen y Sczesny, (2007, citado en Sczesny y cols, 2016) el Masculino Genérico (MG) es una forma lingüística con una doble función: referirse específicamente a los hombres y referenciar a grupos de personas mixtos cuyo sexo es desconocido o irrelevante. Por lo que según la clasificación propuesta por Sau (2001) constituiría una clara forma de *invisibilización* y *exclusión*.

Desde la crítica feminista se ha argumentado que el MG hace a las mujeres, sus derechos, intereses y logros invisibles, y apoya una visión del mundo fundamentalmente androcéntrica en la que el hombre es presentado como la norma y la mujer como la desviación de dicha norma. Desde las posiciones contrarias (lideradas en el Estado Español por la postura de la Real Academia Española) se encuentran quienes defienden que el lenguaje es puramente gramatical y que el género asignado a las palabras es totalmente arbitrario, negando así que sea una forma más en la que se reproducen las desigualdades sociales y oponiéndose a que pueda ser causante de ellas. Las investigaciones realizadas al respecto refuerzan la hipótesis feminista, porque han revelado consistentemente que el MG evoca un sesgo masculino en las representaciones mentales de las personas que leen o escuchan, de manera que ante su uso es más frecuente pensar en hombres que en mujeres (Stahlberg y cols., 2007, citado en Sczesny y cols, 2016). Este efecto ha sido contrastando a través de numerosas investigaciones que han empleado diferentes metodologías (Sczesny et al., y cols).

En la mayoría de estos estudios tras exponer a los/as participantes a estímulos escritos en masculino genérico (palabras, frases, textos, etc.) de manera explícita o implícita se les pedía que: 1) Completaran frases con diferentes nombres y pronombres, 2) Construyeran historias ficticias; 3) Nombraran representantes de mujeres y hombres (pintor, músico, etc); 4) Estimaran la proporción de hombres y mujeres en ciertos roles; 5) Clasificaran lo más rápido posible pronombres neutros o pronombres femeninos y masculinos. En todos estos estudios el resultado fue el

mismo: la accesibilidad de pronombres, sustantivos y nombres propios masculinos fue mayor que la de femeninos (para una revisión ver Kafmann y Bohner, 2014 y Sczensy y cols., 2016). Además es importante mencionar que este efecto se ha encontrado también en las escuelas. Un estudio realizado con niñas/os belgas y alemanes demostró que la estimación de mujeres que hacían las/os niñas/os en profesiones estereotípicamente masculinas era menor cuando el nombre de la profesión se presentaba en masculino que cuando se presentaba en femenino y masculino (Vervecken, Hannover y Wolter, 2013, citado en Sczensy y cols., 2016).

Además el problema no es sólo la invisibilización y exclusión que genera el uso del MG, si no las consecuencias que se derivan de ello. Stout y Dasgupta (2011) encontraron que la exposición al MG o lenguaje exclusivo en un contexto profesional (concretamente en una entrevista de trabajo) fue una experiencia más aversiva para las mujeres que la exposición a un lenguaje no exclusivo, indujo un menor sentido de pertenencia, redujo la motivación, y promovió la desidentificación con el grupo de mujeres en ese contexto. Estos resultados llevaron a estas autoras a describir el lenguaje exclusivo como una forma pasiva y culturalmente aceptada de ostracismo, entendiendo el ostracismo como una forma de discriminación que consiste en ser ignorada/o o excluida/o sin que existan motivos especialmente evidentes para ello. Y es que, según el modelo teórico propuesto por Williams (2007, citado en Stout y Dasgupta, 2011), el ostracismo amenaza necesidades básicas como la de pertenencia, la de control sobre la propia vida, la de autoestima y la necesidad de una existencia con sentido. Por tanto, aunque desde la perspectiva de quien habla el MG pueda ser una forma pasiva de exclusión, desde la perspectiva de las mujeres que lo sufren es una forma activa de rechazo, que puede llevarlas a evitar ese tipo de situación en el futuro.

El problema es que el lenguaje es nuestro principal vehículo de comunicación por lo que las consecuencias negativas que desencadena el ostracismo lingüístico pueden estar presentes en todos los ámbitos de nuestra vida, a diferencia de lo que ocurre con otras manifestaciones de ostracismo que pueden estar más asociadas a un contexto determinado en el que es especialmente saliente el estereotipo de género (ej. cuando se ignora la opinión de las mujeres en una conversación sobre fútbol). En estudios recientes de nuestro grupo de investigación[2], basándonos en la metodología de Stout y Dasgupta (2011) y tratando de replicar su modelo en el Estado Español en un contexto escolar, encontramos que la relación entre lenguaje sexista y motivación está mediada por el sentimiento de ostracismo, o lo que es lo mismo, que el uso del masculino genérico producía mayor sentimiento de ostracismo en las/os chicas/os y esto tenía un impacto negativo sobre la motivación.

Swim, Mallett, y Stangor (2004) defienden que podamos considerar el MG como una forma sutil de sexismo (entendiendo como sutiles aquellas actitudes y

[2] Estudios no publicados, en preparación para enviar a una revista de impacto internacional.

comportamientos que no siempre implican en la persona que las ejerce una intencionalidad de hacer daño), lo que no significa que deje de tener impacto en quienes la sufren. De hecho, tal y como sucede en ocasiones con el sexismo benévolo, que sea sutil lo hace doblemente pernicioso porque dificulta su detección y por ende su cuestionamiento (Barreto y Ellemers, 2005). Pero además, el lenguaje sexista añade algunas particularidades que puede hacerlo especialmente difícil de cambiar, como el hecho de que es aprendido a una edad muy temprana (Hyde, 1984, citado en Swim y cols, 2004) y que puede ser considerado un hábito lingüístico (Lips, 1997, citado en Swim y cols, 2004). Es precisamente ésta una de las razones por la que pensamos que es importante introducir como alternativa el lenguaje inclusivo en las escuelas.

A pesar de que el lenguaje sexista, sea una forma sutil de sexismo, Swim y cols., (2004) encontraron que el sexismo moderno (operacionalizado como dudas sobre la prevalencia real del sexismo y actitudes desfavorables hacia quienes lo denuncian y hacen esfuerzos por reducirlo) no se relaciona significativamente de manera directa con la capacidad de detección del lenguaje sexista, si no que esta relación se encuentra mediada por la definición que cada persona tiene sobre *lo que es* el lenguaje sexista. O lo que es lo mismo, que las personas con altas puntuaciones en sexismo moderno, tienen una definición muy estricta de lo que consideran lenguaje sexista, lo que les lleva a no detectarlo con facilidad. Esta misma relación se encuentra para las personas bajas en sexismo moderno, con respecto a la utilización del lenguaje no sexista. Es decir, las personas bajas en sexismo moderno, tienen una definición más amplia de lo que es el lenguaje sexista, y esto es lo que explica que se esfuercen más en el uso de un lenguaje inclusivo. Estos resultados ponen de manifiesto que en ocasiones el hecho de que la gente no detecte el lenguaje sexista o no utilice el lenguaje inclusivo, tiene más que ver con el desconocimiento que con un rechazo o negación a este tipo de medidas. Ante estos resultados cabe pensar que un trabajo de concienciación sobre los efectos negativos del lenguaje sexista y un esfuerzo por introducir un lenguaje no sexista en el sistema educativo, puede ser una estrategia prometedora para la reducción del sexismo en la sociedad.

5. ¿Qué es el lenguaje inclusivo o no sexista? ¿Qué evidencias existen sobre su utilidad como estrategia de reducción del sexismo?

El lenguaje inclusivo (o Gender-fair language en inglés) fue introducido para tratar de reducir los estereotipos y la discriminación presentes en el lenguaje. Existen dos estrategias para hacer un uso más justo del lenguaje a la vez que para evitar los efectos negativos del masculino genérico: la *neutralización* y la *feminización*, o una mezcla de ambas (Sczesny y cols., 2016). La *neutralización* implica sustituir palabras con género marcado (ej. profesor) por otras que no tengan referencias de género o cuyo género sea

indefinido o neutro (ej. profesorado). Esta estrategia parece especialmente recomendada para las lenguas con género neutro o sin género, donde es fácil evitar el uso de marcadores de género. La *feminización*, en cambio, consiste en la sustitución de las palabras masculinas por femeninas, o por la inclusión de la forma femenina abreviada tras una barra, un paréntesis o un guión (ej. profesor/a, profesor[a], profesor-a).

Estudios recientes han comparado las consecuencias del uso del lenguaje exclusivo o inclusivo. En esta línea Bem y Bem (1973, citado en Sczesny y cols., 2016) encontraron que mientras que las mujeres se veían reacias a aspirar a puestos de trabajo cuyos anuncios estaban escritos en masculino genérico, se mostraban mucho más dispuestas a aspirar a esos mismos puestos cuando estaban escritos en un lenguaje inclusivo. Horvath and Sczesny (2015, citado en Sczesny y cols., 2016) refuerzan la idea del efecto negativo que tiene el empleo del masculino genérico en los anuncios de trabajo, mostrando como influye la utilización de este tipo de lenguaje exclusivo en una evaluación más positiva de los hombres como candidatos para puestos de liderazgo; en cambio, como contrapartida encuentran que cuando se utiliza el lenguaje inclusivo hombres y mujeres son evaluados como igualmente apropiados/as.

Por otro lado, Stahlberg and Sczesny (2001, citado en Sczesny y cols., 2016) encontraron que la probabilidad de nombrar a una mujer para el puesto de canciller/a era mucho mayor cuando se empleaba el masculino y el femenino para formular la pregunta, que cuando sólo se utilizaba el masculino. En nuestros estudios hemos encontrado que la amenaza percibida y la identificación con el puesto de trabajo son mecanismos psicosociales que explican la relación entre el lenguaje (inclusivo vs. exclusivo) y la motivación por el trabajo propuesta por Stout y Dasgupta (2011). En concreto, los resultados muestran que el lenguaje no sexista disminuye la percepción de amenaza, lo que aumenta la identificación con el trabajo, lo cual se relaciona con un mayor sentimiento de pertenencia y esto con una mayor motivación. También es importante destacar que los efectos positivos del lenguaje inclusivo en contraposición al uso del masculino genérico se han observado en las escuelas. Así Vervecken, Gygax, Gabriel, Guillod y Hannover (2015, citado en Sczensy y cols., 2016) encontraron que presentar las profesiones en masculino y femenino redujo la diferencia entre el número de hombres y mujeres asignados/as por niños y niñas a profesiones estereotípicamente relacionadas con un género, y que esta forma de presentar el nombre de profesiones estereotípicamente masculinas aumentó la auto-eficacia de los/as niños/as.

En nuestros estudios[3], hemos encontrado resultados similares al observar que la autoestima de las/os chicas/os era mayor tras leer un texto escrito en lenguaje inclusivo que después de leer el mismo texto escrito en masculino genérico. De

[3] Estudios no publicados, en preparación para enviar a una revista de impacto internacional.

hecho, este estudio encuentra que el lenguaje no sexista aumenta la autoestima de las/os menores, lo que se relaciona positivamente con el sentimiento de pertenencia y esto a su vez con una mayor motivación en la tarea. Por su parte, Koeser Kuhn, y Sczesny (2015, citado en Sczesny y cols., 2016) afirman que el mero hecho de leer textos escritos con lenguaje inclusivo puede incrementar el propio uso de este lenguaje especialmente en mujeres. En los hombres esto sólo ocurrió cuando se atrajo la atención especialmente hacia el lenguaje inclusivo.

Como hemos podido revisar a lo largo de este capítulo la literatura ha puesto de manifiesto en repetidas ocasiones los efectos negativos que tiene el lenguaje sexista para las mujeres. Sin embargo, los beneficios del uso del lenguaje inclusivo parece que no sólo pueden aplicarse a las mujeres, sino que también alcanzan a los hombres. Aunque algunas investigaciones hayan encontrado que los hombres rechazan más que las mujeres la utilización del lenguaje no sexista (Parks and Roberton, 2004; Douglas and Sutton, 2014, citados en Sczesny y cols., 2016), otros trabajos han revelado que no hay diferencias de género en las actitudes hacia el uso de lenguaje inclusivo (Sczesny y cols., 2015). Del mismo modo, en los resultados obtenidos en nuestros estudios con adolescentes de la E.S.O., se observa que las chicas tienen unas actitudes más positivas hacia el lenguaje inclusivo que los chicos. No obstante, encontramos evidencia tanto en población adolescente de E.S.O. como universitaria de que la motivación y la identificación de las/os participantes aumentó cuando la descripción del ambiente de trabajo se realizó utilizando un lenguaje inclusivo en comparación a cuando se realizó utilizando un lenguaje sexista, tanto en hombres como en mujeres.

6. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha presentado y justificado como la escuela es un contexto clave y determinante en el trabajo de prevención primaria y secundaria de la desigualdad y la violencia de género (Cocker, 2004). El desarrollo del sexismo, sobre todo del componente benévolo comienza en la adolescencia, con el inicio de las primeras relaciones románticas con personas de otro género, y del mismo modo coincide con un periodo fundamental de la educación donde se definen capacidades y se empiezan a orientar las decisiones para el futuro laboral y vital de chicos y chicas. En este contexto, a menudo las chicas ven amenazado su desempeño académico y su futuro profesional, por diversos factores que de forma más o menos sutil, inciden en su motivación, autoestima y autoconfianza en las propias capacidades (Montañés et al., 2012). El uso del lenguaje sexista en la escuela contribuye a excluir a las niñas del desarrollo profesional y del control de los recursos. La consolidación del sexismo en la adolescencia, es el germen de las desigualdades de poder por razón de género que genera la discriminación y la violencia en todos

los niveles de la sociedad (de Lemus y Ryan, 2010). Por tanto es un momento clave para intervenir y forzar el cambio de estos patrones.

Lo que estas investigaciones nos muestran es que el uso del lenguaje sexista contribuye a esta exclusión y discriminación por razón de género, limitando a lo masculino la toma de decisiones, la participación y el control de los recursos. La evidencia empírica nos señala que los/as hablantes no interpretan el masculino genérico como una forma de referirse a los dos géneros por igual, lo que en sí mismo es un argumento a favor de la implementación del lenguaje inclusivo en la vida diaria. Pero además, las últimas investigaciones revelan también que las personas a menudo no somos conscientes de nuestros hábitos lingüísticos, lo que nos lleva muchas veces a no cuestionarlos. Por tanto, las resistencias que encontramos a la hora de introducir cambios lingüísticos responden en mayor medida a la falta de conciencia del impacto que conlleva y a la dificultad asociada a cambiar los hábitos, que a una verdadera oposición a lo que realmente implica el cambio.

De ahí que las actitudes hacia el lenguaje inclusivo sean más favorables a medida que se generaliza su uso, tal y como muestra la evolución de las actitudes favorables hacia el uso del recientemente introducido pronombre neutro "hen" en Suecia (Gustafsson Sendén, Bäck y Lindqvis, 2015, cfr.: en Sczesny, 2016). Si a este hecho añadimos que cada vez son más las investigaciones que alertan sobre las consecuencias negativas del lenguaje sexista en las mujeres y que destacan los beneficios de la utilización del lenguaje inclusivo como alternativa tanto en mujeres como en hombres, pensamos que hay argumentos suficientes que legitiman la incorporación de este tipo de lenguaje en las aulas. Más aún, serán necesarias investigaciones futuras para analizar si el lenguaje permite también afrontar de manera efectiva la reducción de discriminación por género más allá de las categorías binarias.

Destacamos por tanto, el gran potencial preventivo que tiene el uso lenguaje inclusivo de manera transversal en todo el sistema educativo. Para alcanzar este objetivo, el papel del profesorado es fundamental. Por ello, para lograr la implicación del profesorado es imprescindible sensibilizar sobre las consecuencias negativas del lenguaje sexista y los beneficios alternativos de la utilización del lenguaje inclusivo, e incluir estos contenidos en programas de prevención dirigidos a la formación del profesorado y de las familias. No obstante, la experiencia previa nos ha mostrado que la participación en este tipo de actividades formativas y la eficacia de las mismas suele ser mayor en las mujeres que en los hombres (de Lemus *et al.*, 2014; Navarro-Mantas y Velásquez, 2016). En este sentido, conviene destacar que el papel de los profesores (en masculino, no genérico) es especialmente relevante para desterrar la idea extendida de que estos temas son "cosas de mujeres". Y es que, al igual que por modelado se aprende los roles de género, y se potencian unos comportamientos frente a otros en los chicos y chicas, creemos que el profesorado

debe ser modelo en el uso del lenguaje inclusivo en las aulas. Como hemos podido observar, la evidencia empírica sugiere que lenguaje inclusivo muestra beneficios tanto en mujeres como hombres. Destacamos, por tanto la importancia de plantear este objetivo como una meta común para ambos grupos.

Trabajar por la reducción del sexismo diseñando intervenciones basadas en modelos teóricos consolidados y respaldados empíricamente es una necesidad urgente en nuestra sociedad, y hacerlo desde el sistema educativo facilita que los cambios se produzcan desde la raíz y tengan impacto en toda la población. El lenguaje reproduce desigualdades, pero también contribuye a combatirlas, es nuestro principal vehículo de comunicación por lo que utilizarlo como herramienta en la lucha contra la desigualdad puede permitir que sus efectos positivos se generalicen a muchos ámbitos de nuestras vidas.

7. Referencias bibliográficas

Barreto, Manuela y Ellemers, Naomi (2005) The burden of benevolent sexism: how it contributes to the maintenance of gender inequalities, *European Journal of Social Psychology*, nº 35, pp. 633-642.

Becker, Julia C. y Swim, Janet K. (2011) Seeing the unseen: Attention to daily encounters with sexism as a way to reduce sexist beliefs, *Psychology of Women Quarterly*, nº 35, pp. 227-242.

Becker, Julia C. y Swim, Janet K. (2012) Reducing endorsement of benevolent and modern sexist beliefs: Differential effects of addressing harm versus pervasiveness of benevolent sexism, *Social Psychology*, nº 43, pp. 127-137.

Butler, Judith (1990) *Gender Trouble*, New York, Routledge.

Coker, Ann L. (2004) Primary prevention of Intimate Partner Violence for women´s health. A response to Plichta, *Journal of nterpersonal Violence*, nº 19, pp. 1324-1334.

De Lemus, Soledad, Navarro, Laura, Velásquez, Marta J., Ryan, Estrella y Megías, Jesús L. (2014) From sex to gender: A University Intervention to reduce sexism in Argentina, Spain and El Salvador, *Journal of Social Issues*, nº 70, pp. 741-762.

Glick, Peter, Wilkerson, Mariah y Cuffe Marshall (2015) Masculine identity, ambivalent sexism, and attitudes toward gender subtypes: Favoring masculine men and feminine women, *Social Psychology*, nº 46, pp. 210-217.

Jackman, Mary R. (1994) *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*, Berkeley, University of California Press.

Montañés, Pilar, de Lemus, Soledad, Bohner, Gerd, Megías, Jesús L., Moya, Miguel, y Garcia-Retamero, Rocío (2012) Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to and its relation to daughters' academic performance and goals, *Sex Roles*, nº 66, pp. 468-478.

Montañés, Pilar, de Lemus, Soledad, Moya, Miguel, Bohner, Gerd, y Megías, Jesús L. (2013) How Attractive are Sexist Intimates to Adolescents? The Influence of sexist Beliefs and Relationship Experience, *Psychology of Women Quarterly*, nº 37, pp. 494-506.

Montañés, Pilar, Megías, Jesús L., de Lemus, Soledad y Moya, Miguel (2015) Sexismo en la adolescencia: influencia de las primeras relaciones de pareja, *Revista de Psicología Social*, nº 30, pp. 219-240.

Navarro-Mantas, Laura y Velásquez, Marta J. (2016). Herramientas para prevenir la violencia de género: Implicaciones de un registro diario de situaciones de desigualdad de género, *Acta Colombiana de Psicología*, nº 19, pp. 139-148.

Ryan, Estrella y De Lemus, Soledad (2010) *Coeducación: Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Sau, Victoria (2001) *Diccionario ideológico feminista II*, Barcelona, Icaria.

Sczesny, Sabine, Moser, Franzisca y Wood, Wendy (2015) Beyond Sexist Beliefs How Do People Decide to Use Gender-Inclusive Language? *Personality and Social Psychology Bulletin*, nº 41, pp. 943-954.

Shields, Stephanie A., Zawadzki, Matthew J. y Johnson, R. Neill (2011) The impact of a workshop activity for gender equity simulation in the academy (WAGES-Academic) in demonstrating cumulative effects of gender bias, *Journal of Diversity in Higher Education*, nº 4, pp. 120-129.

Stout, Jane G. y Dasgupta, Nilanjana (2011) When He Doesn't Mean You: Gender Exclusive Language as Ostracism, *Personality and Social Psychology Bulletin*, nº 36, pp. 757-769.

Swim, Janet K., Mallett, Robin y Stangor, Charles (2004) Understanding subtle sexism: Detection and use of sexist language, *Sex Roles*, nº 51, pp. 117-128.