



MUJERES: TRANSFORMACIONES SOCIALES EN LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y EDUCATIVO. LOS PROCESOS DE INDIVIDUACIÓN

Isabel Martínez Benlloch*

Resumen

Este trabajo pretende analizar aspectos vinculados a los cambios operados en los contextos familiar y educativo debido a su especial incidencia en el proceso de construcción de la subjetividad, fundamentalmente en la adquisición de los papeles de género y que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar posibles estrategias de transformación social.

El análisis de los efectos derivados de los procesos de socialización en identidades y roles de género ha tenido enorme trascendencia en la explicación de las diferencias y las desigualdades entre los géneros, en el seno de nuestra sociedad. Esta explicación ha influido en la opinión pública y ha modificado, en gran medida, las creencias de que la mayoría de las personas mantienen sobre la naturaleza de esas diferencias y desigualdades. Implementar políticas que potencien el desarrollo de propuestas co-educativas y la conciliación de la vida familiar y sociolaboral, facilitarán procesos de individuación más autónomos.

Palabras clave

Contexto familiar y educativo, roles de género, transformación social, diferencias y desigualdades de género.

Summary

This paper is meant as an analysis of some aspects linked to changes that are working in the family and education contexts because of its particular relevance on the process of subjectivity's construction, mainly in acquiring the gender roles, and so they must be accounted for when we assess possible strategies of social change.

The analysis of the effects arising from processes of socialization into identities and gender roles has been of great consequence for the explanation of the intersexual differences and inequalities into our society. Such explanation has been very influential on the public opinion and has modified so much the believes most people sustain about the nature of those differences and inequalities. To implement some politics

* Institut Universitari d'Estudis de la Dona (Universitat de València). E-mail: Isabel.Martinez-benlloch@uv.es



that promote the development of coeducational proposals and the conciliation of family life and social labour life well facilitate more autonomous processes for individualizing

Key words

Family and educational context, gender roles, social transformations, gender differences and inequalities.

“(...) no somos simplemente reflejos pasivos de imágenes e ideas estereotipadas, o víctimas aquiescentes de condiciones sociales opresivas.

*Por otra parte, no somos ‘agentes sociales’ plenamente activos, capaces de hacer ‘elecciones libres’ y de sobreponernos a las condiciones sociales más perturbadoras mediante el simple esfuerzo de la voluntad y los **recursos individuales.**”
(Griffin, 1986)*

I- Introducción

La asimilación colectiva de ideales igualitarios ha contribuido a disminuir la tolerancia hacia opiniones de carácter biologista, en las que se perciben tintes discriminatorios, respecto a la pertenencia sexual, ya sean expresados de modo informal, o bien de forma argumentada en textos académicos. Pero, a pesar de estos avances, sería ingenuo pensar que se han transcendido las asimetrías en las relaciones de poder entre los sexos y esta aseveración se sustenta en la constatación de formas más sutiles y encubiertas de discriminación. Nuevas manifestaciones del patriarcado que conforman lo que se denomina ‘sexismo benevolente’ (Glick y Fiske, 1996).

Este cambio de perspectiva en el análisis de la etiología de los estereotipos y roles de género implica, por un lado, enfatizar el papel de la educación y planificar intervenciones educativas que favorezcan liberarse de condicionantes prescriptivos, imágenes, símbolos e ideologías que inciden en la construcción de la subjetividad y limitan el pleno desarrollo de las potencialidades personales. Por otro lado, supone reconocer la dimensión y los nuevos contenidos que han adquirido las pautas de socialización, que en nuestros días promueven las familias bajo la influencia de múltiples factores que transforman y diversifican los modelos sociales de referencia y la propia estructura de la institución familiar.

El análisis y la valoración de los actuales cambios sociales requieren partir de la microperspectiva que las teorías de la socialización de los roles de género, centradas sobre el individuo, sus identidades y sus relaciones, han elaborado de forma minuciosa. Ahora bien, esta perspectiva debe ser lo suficientemente abierta para abordar la



diversidad de significados psicológicos y sociales que tienen para los sujetos sus experiencias familiares y escolares, pero también debe ser lo bastante dinámica para acomodarse a las características cambiantes y específicas de los sujetos a lo largo de su desarrollo. Insistiré, pues, en la necesidad de que las estrategias de cambio para alcanzar la igualdad entre los sexos sean planificadas con un enfoque crítico, atento a evitar implementaciones superficiales que acaban siendo poco efectivas para orientar las intervenciones hacia la transformación real de las relaciones en que se fundan las desigualdades.

La mirada crítica se hace especialmente necesaria cuando las transformaciones de los modelos sociales conducen a situaciones de difícil interpretación en cuanto a lo que esos cambios suponen, no sólo para los sujetos sino también para las instituciones, las estructuras sociales y los principios de organización en que se sostiene la jerarquía sexual. Un análisis de las transformaciones que se están produciendo en las principales esferas de la socialización primaria y secundaria –los entornos familiar y educativo–, nos permitirá indagar algunos de los efectos que generan en la subjetividad y en las relaciones intersubjetivas.

Algunas de estas transformaciones, como la equiparación educativa de ambos sexos, con el acceso masivo de las mujeres al nivel de la enseñanza superior, y el retraso en la formación de una familia y en la maternidad, junto a la reducción de la descendencia, no parecen fenómenos desvinculados entre sí. El grado de formación es sin duda uno de los determinantes de la posición laboral y, con ella, de la independencia económica y la autonomía, influyendo en las decisiones personales de cara a la propia realización. Las reformas legislativas relativas a la sexualidad, la familia y la educación –divorcio, anticonceptivos, escolaridad mixta– parecen favorecer esa autonomía. Sin embargo, un análisis detenido de esos cambios y sus efectos nos muestra que el balance no es tan optimista como pareciera, y nos permite divisar algunas claves para hacer avanzar las prácticas socializadoras de los sujetos hacia una plena igualdad en la que se posibilite la conciliación entre la vida familiar y laboral, actualmente dicotomizada, conciliación a la que, como es evidente, no deben acceder sólo las mujeres.

II- Socialización e individuación: Familia nuclear- Escuela mixta *versus* Nuevas relaciones entre los sexos

II- a) Hacia nuevas formas de familia

En las últimas décadas, y básicamente en las democracias occidentales, las transformaciones sociales han sacado a las mujeres de su histórica reclusión en el ámbito de la domesticidad y, al tiempo que han estimulado su participación en la esfera laboral- productiva, han dislocado los destinos y posiciones sociales asignados tradicionalmente a cada uno de los sexos. Estos cambios, cuyos efectos no han dejado de no-



tarse de forma creciente, introducen una ruptura con el modelo identitario femenino y, por ende, con un modo de relaciones intersubjetivas. La implantación de los principios de igualdad y libertad en las sociedades modernas necesariamente comporta nuevas relaciones y vínculos en la pareja. Junto a una mayor independencia económica por parte de las mujeres y una deseable reubicación del ideal de la relación conyugal en términos de igualdad y libertad, la posibilidad del divorcio supone un hito histórico ya que implica el reconocimiento legal de los conflictos que pueden darse en el interior de la pareja. Estos cambios en las relaciones y en las instituciones apuntan a la decadencia de un modelo autoritario y se manifiestan en el proceso de individuación.

Las nuevas formas de familia, cada vez más diversificadas, constituyen marcos para el desarrollo humano porque, como es sabido, es en el contexto parental donde se facilitan los primeros procesos identitarios. Además, la subjetividad, como afirma Lagarde (1998), abarca la totalidad de la experiencia personal, los aspectos bio-psico socio-culturales del cuerpo vivido, pues es en la relación entre cultura y experiencia personal donde el sujeto se significa y reconoce como individuo. En la subjetividad se entrelazan los conocimientos, habilidades y destrezas del sujeto, con su afectividad y sus experiencias, dimensiones que, en tanto propiedades de un organismo único, son indistinguibles y constituyen el sí mismo del sujeto tal como se muestra en su forma de ser, estar y actuar en el mundo.

Las teorías clásicas de la formación de la identidad de género señalan la incidencia que tienen los mecanismos que facilitan el aprendizaje de papeles sociales, básicamente a través de la internalización, en forma de *norma social*, de la cultura parental. Estudios socio cognitivos actuales (Bem, 1993; Spence, 1993) enfatizan los efectos que produce a tipificación social del género en la formación de esquemas cognitivos, esquemas que guían la percepción e interpretación de la experiencia y la realidad en que vive el sujeto, que se adquieren en la primera infancia y cuya génesis tiene una importante dimensión sociocultural que refuerza la identidad de género con criterios de deseabilidad social.

A lo largo de la vida, el sujeto desarrolla una pluralidad de *selves*, vinculados a dominios específicos, que se aúnan en el proceso de formación de la identidad, y que atraviesan continuas redefiniciones y reajustes normativos (Fernández, 1998; Markus et al, 1982). Por ello, a pesar de que cada individuo 'construye' y 'es construido' por su propia historia, se da la particularidad de que las experiencias que subyacen a la propia biografía llevan a que el sujeto, a pesar de mantener el 'sí mismo', no siempre sea 'lo mismo'. Esta identidad que permanece a lo largo del tiempo, vertebrada su ciclo vital (Badillo, 1998).

Por ello, en el proceso de desarrollo personal, la identidad del yo se construye a par-



tir de generalidades simbólicas que el sujeto extrae del sistema social en el que vive. Posteriormente, a través de un proceso de individuación, establece una creciente independencia desde la cual legitima e integra sus actos en una biografía coherente, al margen de los sistemas sociales (Benhabib, 1995; Woodward, 1997). Esta realidad subjetiva se sustenta en la formación unificada de una conciencia de sí que es producto de la estructuración de la propia experiencia respecto del cuerpo sexuado.

La familia, la institución más importante en la infancia, potencia toda una serie de relaciones que favorecen esos procesos intrapsíquicos en los que la pertenencia sexual, la propia identidad sexual y genérica delimitarán esferas personales y sociales de actividad. Además, los procesos de aculturación y socialización secundarias se intensifican con la integración de niñas y niños en micro comunidades como la escuela, que junto a los medios de comunicación, la literatura y el cine, facilitan el aprendizaje de roles y el acceso al imaginario cultural de la sociedad.

El hecho de que la pertenencia a un grupo sexual u otro tenga distintos efectos simbólicos sobre el proceso identitario –ya que, en el patriarcado, la pertenencia sexual incide en la distinta facilidad para desprenderse del referente del grupo y constituirse en individuos–, remite en última instancia al modo en que se organizan en la estructura familiar las funciones básicas. No hay que olvidar que la asunción de responsabilidades parentales ofrece, en la adultez, una ocasión idónea para activar las pautas de género aprendidas e interiorizadas en la infancia y que cada uno de los progenitores recrea en el proceso de construcción de las identidades parentales (Brullet, 1996). Históricamente, diversos planteamientos diferenciales y evolutivos han asumido que la familia nuclear es el ámbito adecuado y exclusivo en el que los sujetos adquieren su identidad e internalizan las prescripciones de género. Ahora bien, en la actualidad, además de estar muy cuestionadas estas tesis, la diversidad que presenta la estructura y el proceso de formación de las familias obliga a replantear la cuestión de la identidad más allá de mecanismos que aproximan la conducta infantil a la del progenitor de su sexo. El modelo nuclear –donde la segregación de roles sexuales tenía como objetivo garantizar la estabilidad de la unión conyugal, del funcionamiento familiar, y con ella, de la sociedad entera– va dejando, paulatinamente, de ser a norma. Incluso en familias con estructura nuclear las formas de relación y la organización de la vida doméstica no responden mayoritariamente a los principios tradicionales. En la actualidad, en un sentido amplio, el desarrollo de las formas familiares va en consonancia con los desarrollos sociales y refleja los cambios normativos y materiales que se producen (Alberdi, 1999). No obstante, en el imaginario cultural quedan restos del dispositivo histórico que construyó el modelo de *madre-esposa* de la modernidad destinada al espacio interior y de *pater familia*, proveedor de bienes materiales y reconocimiento social.

La modernidad idealizó la maternidad, más allá del hecho biológico, al incorporar



nuevos deberes que exaltaban la función de las madres en el cuidado y la formación educativa de los hijos. Esas nuevas atribuciones confirieron a las mujeres cierto poder y la posibilidad de desarrollar su *naturaleza femenina* siendo 'buenas madres' (Badinter, 1980; Ferro, 1991; Tubert, 1996). Una retórica moralizadora y sacrificial instauró el mito de 'el ángel del hogar', sacralizando las renunciaciones y la abnegación que requiere el desempeño de las responsabilidades domésticas. En consecuencia, esos esfuerzos se consideran *naturalmente* recompensados por la gratificación que 'deben' producir en las mujeres, como fuente de su propia felicidad, hasta el punto de considerarse a la función materna, y por extensión, la dedicación exclusiva a los demás, la felicidad de la familia y la administración racional del hogar, como aspectos prototípicos de la femineidad. Si de este modo la mujer no alcanza el don preciado de la felicidad, algo falla en ella.

Asimismo, la subordinación del bienestar personal o conyugal a la unidad de la institución, y la desigualdad entre los sexos en la distribución de los papeles familiares, mantienen en su lugar la autoridad del *pater familia*. La representación simbólica de la paternidad en torno a una función social que sustenta, en su nombre, la filiación del grupo y posibilita la inserción del sujeto en el orden de la existencia social, se remonta a los mitos fundantes de la cultura que lo asocian a una función estructurante de la subjetividad, así como fundamento de la ley. De este modo, los varones, detentadores por antonomasia de esa función, se han atribuido la representación de las características ideales de la virilidad que construyen su masculinidad y las funciones derivadas, desde espacios de omnipotencia y autoridad. La mitificación de la función paterna lleva asociada la razón, el control social y la responsabilidad de aportar y controlar los recursos económicos, lo que coloca a los varones en un espacio ideal para monopolizar la producción, las riquezas, las instituciones y hasta la cultura. La paternidad representada por el reconocimiento, el sustento y la protección, supone el alejamiento del padre de las prácticas de crianza y, por tanto, del acceso y control de la emocionalidad directa, por lo que cabe hablar de 'padres ausentes' (Martínez Benlloch y Bonilla, 2000).

Esta polarización de los espacios, las funciones y los sexos, que pasa por la redefinición y la separación entre lo público y lo privado, está íntimamente vinculada con la existencia de relaciones asimétricas de poder. El espacio público donde los varones gestionan, mercantilizan y legalizan múltiples ámbitos específicos de una organización social compleja se define, en la sociedad moderna, como un dominio para la administración del 'interés público'. Además es el lugar del nombre propio, de la individuación, como espacio donde queda legitimada la libertad y la autonomía del individuo para perseguir sus intereses particulares (Jónasdóttir, 1993). El protagonismo que la economía adquiere en la dinámica por la que se adscribe y distribuye un status social entre los individuos, básicamente varones - y a través de ellos, a sus familias -, se complementa con un espacio de privaci-



dad, de interés personal, reflexión y ocio, en el que es posible el desarrollo de la individualidad.

Pero, al apelar al término *privado*, como afirma Murillo (1996), debemos recoger una connotación más negativa que no alude al crecimiento de las capacidades personales, ni al disfrute del ocio, sino más bien a la *privación* de los propios intereses, a la negación de sí en beneficio de los otros, de su cuidado y su bienestar. La subordinación de las mujeres en el modelo de familia nuclear patriarcal no proviene sólo de su exclusión de la esfera pública, sino de la reducción de su existencia a una domesticidad que las coloca en la posición de vivir a través de otros, *ser* en las experiencias de los otros, lo que dificulta enormemente la construcción de la subjetividad. De este modo, “si el hombre encarna la nueva figura del individuo libre, desligado, dueño de sí [...] la ideología de la mujer de su casa se construyó a partir de la negativa a generalizar los principios de la sociedad individualista moderna. Identificada con el altruismo y con la comunidad familiar, la mujer no depende del orden contractualista de la sociedad, sino del orden natural de la familia” (Lipovetstky, 1997, 193).

Sin embargo, mientras que los años cincuenta fueron el momento en el que alcanzó su máxima relevancia el modelo hegemónico que consagra a las mujeres a ‘las tareas propias de su sexo’, a partir de esa década este modelo empezó a ser cuestionado. La década de los sesenta prepara la contestación de los ideales de la familia de la modernidad, poniendo de relieve el malestar que produce en los sujetos la adscripción a unos papeles normativos sobredimensionados. La relación excluyente entre los espacios público y privado/doméstico tiene efectos limitadores para el desarrollo psicosocial de los sujetos de ambos sexos, pues un amplio conjunto de características de la persona quedan borradas en esa asignación: los varones deben ocultar sus dependencias e inseguridades, y las mujeres negar sus iniciativas, su autonomía, sus deseos de prestigio (Burin, 1998). En el caso de las mujeres el mito de la ‘buena madre’, plenamente identificada y realizada a través de su rol maternal, intensifica la vivencia de una contradicción entre dos deseos legítimos que cada vez se perciben con mayor intensidad, tener hijos y tener una profesión.

En las democracias occidentales el control de la natalidad, el acceso a la educación y la incorporación al ámbito laboral han abierto a las mujeres la posibilidad de crear un espacio de privacidad donde pueden ejercer la toma de decisiones. Asimismo, los cambios legislativos –la despenalización de los anticonceptivos, la despenalización total o parcial del aborto y la legalización del divorcio– modifican la estructura de las relaciones conyugales y parentales y ratifican la libertad individual, en consonancia con una creciente secularización de la sociedad y un relajamiento de las normas que antes vinculaban sexualidad, matrimonio y procreación.

La nueva condición de la mujer que se esfuerza por cambiar su relación con el mun-



do y consigo misma, comporta nuevas vivencias tanto de la maternidad como de sus relaciones intersubjetivas, básicamente con los varones y, cada vez en mayor grado, sus experiencias no se focalizan exclusivamente en la reproducción y la maternidad. Los cambios en los papeles sociales de las mujeres no sólo ponen en cuestión los modelos arquetípicos femeninos sino que afectan también el modelo de paternidad y el rol masculino, ya que la asunción por el Estado de algunas funciones consideradas paternas contribuye a vaciar de contenido el rol, deslegitimando un modelo de paternidad que entroncaba con las demandas de una organización familiar patriarcal.

Aunque actualmente se percibe un cuestionamiento de la familia, la mayoría de autores matizan que la crisis es del modelo de familia nuclear que acabamos de esbozar. Frente a ese modelo ideal único contrasta la pluralidad de formas que la estructura familiar presenta ahora. El divorcio se añade a las circunstancias en que la nuclearidad se desplaza a la monoparentalidad –en muchos casos con la madre como núcleo familiar–, a situaciones de parentalidad fuera del matrimonio y a familias recompuestas con hijos de uniones anteriores, aportados por uno o ambos miembros de la pareja. La tecnología reproductiva y el avance de los derechos sociales, que reclaman legitimar situaciones de hecho, consensuadas, que no cabían en el estrecho marco de la familia tradicional, han puesto sobre la mesa la posibilidad de que se dé la parentalidad en familias homosexuales, junto a condiciones en las que quedan disociados los componentes biológico, doméstico y ‘jurídico-genealógico’ de la filiación, en particular, los de la paternidad (Théry, 1997).

También el proceso de formación de la familia experimenta transformaciones, entre ellas, el retraso en el acceso de las mujeres a la conyugalidad y la maternidad, con una generalizada reducción de la natalidad, aunque con distinto ritmo, en las sociedades democráticas industrializadas. Fenómeno que revierte una tendencia histórica opuesta que se venía dando hasta la década de los sesenta (Blossfeld, 1995). La consiguiente reducción del tamaño de la familia y del período de procreación coinciden con un aumento de la esperanza de vida que sitúa en una perspectiva diferente la vida en pareja, sujeta a una serie de demandas y complejas interdependencias que hacen más frágil el vínculo entre sus miembros (Oppenheimer, 1995).

Aparte de las dificultades que plantea la inserción en el mercado laboral, y por lo tanto los condicionantes materiales, la postergación de la independencia se entiende sólo –y más en determinados casos– desde la valoración de una situación de satisfacción en la convivencia familiar, donde se han flexibilizado las relaciones. Para el conjunto de la sociedad y una parte importante de la juventud, la familia concita una valoración y una expectativa muy elevadas, que la sitúa por encima de cualquier otra dimensión de la vida, y en la última década aparece como un valor en alza. La revalorización de la vida privada como espacio de autonomía individual, no entra en colisión con un fortalecimiento de la sociabilidad establecida a través del parentesco.



La aparición de distintos tipos de relación sugiere que la definición de la familia no va a venir dada por su estructura, sino por las funciones básicas que asume. En la actualidad, a través de la diversidad de modelos vigentes, éstas siguen siendo las de prestación de servicios y suministro de asistencia en la crianza, la salud, la manutención y el alojamiento. El tema que se puede plantear respecto al alcance de los cambios estructurales es si además de una reorganización y redefinición de funciones, los nuevos modelos permiten augurar nuevos contenidos, nuevos referentes identitarios en las formas de implementar la paternidad y maternidad que signifiquen una superación de las desigualdades de género. Para esto conviene observar la redistribución de papeles dentro de la pareja pues, como se ha señalado, la flexibilidad en la asunción de los roles parentales aporta modelos identitarios más ricos y complejos que inciden en el proceso de individuación.

En este sentido, las nuevas formaciones familiares y la crisis del mercado laboral, que sobrecarga a menudo la capacidad asistencial de las familias –atención a los mayores, los pequeños y los enfermos–, junto a la crisis de los modelos de masculinidad y feminidad y la extensión de los valores igualitarios, llevan a buscar modos de relación más flexibles y cooperativos. La instauración de relaciones de género más equitativas comporta que la función materna, específica e intensa, sea ejercida por ambos miembros de la pareja, lo cual facilita la implicación socio-laboral de las mujeres y favorece en los varones el desarrollo de responsabilidades, vínculos afectivos y deberes que han sido históricamente patrimonio femenino. Como observa Brullet (1996), la participación de los padres en la parentalidad refleja una asunción de funciones que enfatizan la expresividad, la proximidad, la gratificación personal, más cerca de las funciones maternas, y por tanto más alejadas del tradicional autoritarismo patriarcal.

La desaparición de la familia ancestral supone la decadencia del patriarca autoritario, es decir, el debilitamiento de la autoridad paterna y del principio de obediencia. Éstos se contraponen a los principios democráticos de igualdad y libertad personal de elección, que en las relaciones familiares introducen los valores de desarrollo personal. Cuando seamos capaces de establecer relaciones intersexuales en las que se equilibren las responsabilidades que requiere nuestra vida familiar y las de nuestra condición de ciudadanos, cuando hagamos una distribución igualitaria del tiempo y de las posiciones de poder, podremos afirmar que tanto los varones como las mujeres disponemos de las mismas condiciones para conciliar la vida familiar y socio-laboral. Pero, en la actualidad, estas deseadas transformaciones conviven con la persistencia de la asimetría en las relaciones de pareja, pues las mujeres continúan siendo las máximas responsables del trabajo familiar, con una gran dedicación a las tareas de crianza, lo cual reduce su tiempo personal y su disponibilidad hasta tal punto que, en muchos casos, son las únicas que aún no tienen una ‘habitación propia’ en el hogar (Camps, 1998).



Por esta razón, en la redefinición de lo masculino en el hogar y en las relaciones de pareja, queda mucho por hacer. En el caso del varón, la reducción de sus competencias tradicionales se corresponde, en cierto modo, con una notable indefinición de la función paterna, que en ocasiones se ha interpretado como una relajación de la autoridad parental sobre los hijos, a la que se le atribuyen, entre otras posibles consecuencias negativas, en un extremo, una feminización de la identidad de los varones y, en el otro, un aumento de la agresividad y violencia infantil y juvenil. En realidad, la ausencia del padre autoritario a la que se achacan estos efectos ha sido una nota distintiva de la familia patriarcal, si bien, como afirma González de Chávez (1998), dejar de ser patriarca necesariamente no debe significar dejar de ser padre, puesto que el autoritarismo no es el único modo posible de relación entre padre e hijos y, por tanto, el rol paterno puede variar en sus funciones sin quedar vacío de contenido.

Sin embargo, la deslegitimación del patriarca parece haber traído consigo una deslegitimación del padre, y ello pone en cuestión una función distintiva asociada a esa figura, que es ejercer una distancia simbólica, más que física, a través de la cual se transmite la norma y la cultura. Esta distancia pone de manifiesto la radical asimetría en que se basan las relaciones filiales por definición, como relaciones de dependencia que son, tanto en lo afectivo y lo físico como en lo social, y que se expresan en el cuidado y la autoridad (Meler, 1998).

En síntesis, la familia nuclear se ha visto sometida a cambios fundamentales en la estructura y los papeles tradicionales, pero su transformación parece que está a medio camino, ya que como recuerda Camps (1998, 57), “la madre no ha sabido desprenderse de su papel de *femme à tout faire*, el padre no llega a hacerse más presente en la vida familiar, mientras los hijos se aprovechan tiránicamente de las inseguridades de unos y otros”. La redefinición de las relaciones entre mujeres y varones y de ambos con los hijos, es decir, de sus posiciones y papeles en el hogar, desencadenan angustia sobre su propia identidad. Así, numerosos trabajos han señalado la dificultad que encuentran muchos varones para adaptarse a la pérdida de autoridad absoluta y redimensionar su poder y su papel en consonancia con la contribución real de ambos padres en la dinámica familiar (Brullet, 1996).

Esas dificultades no implican una inevitable desinstitucionalización de la familia, al menos en la medida en que mantiene una valoración tan alta en el seno de la sociedad, en correspondencia con las funciones esenciales que sigue cumpliendo para los individuos. Sin embargo, como mantiene Théry (1997), las rupturas con la familia tradicional conllevan una separación y un desajuste entre el vínculo de pareja –que, cada vez más, se asume sujeto a temporalidad - y el vínculo de filiación - incondicional e indisoluble -, lo que exige reconstruir el sentido y la importancia de las relaciones de parentesco para replantear la familia, a través de la diversidad que presenta, como la institución que articula conyugalidad y fi-



liación, la diferencia de sexos y la diferencia entre generaciones.

Pero la necesidad de resignificar la paternidad –fundamentalmente por medio de la presencia del padre en la crianza, a fin de afirmar mejor la continuidad de la dependencia del parentesco– tropieza con una serie de dificultades derivadas del hecho de que la identidad del grupo familiar deja de ser estática, al no estar siempre asociada a un tiempo fijo y un espacio cerrado. Además, la adscripción genealógica de los lugares familiares no se sostiene ya en la perennidad de la pareja, y el orden simbólico del parentesco se encuentra desbordado con una pluralidad de figuras parentales inéditas, que requieren ser legitimadas en su propia especificidad. En esas circunstancias, la indisolubilidad de la filiación – lo que da a niños y niñas una historia y una identidad– queda a menudo a merced de las continuas negociaciones relacionales, en las que se ven convertidos los intercambios familiares –regulados sólo por el afrontamiento de los deseos y necesidades de cada uno de los integrantes–.

Para evitar esas situaciones, en opinión de Théry, es necesario disponer de un marco legal normativo que, a nivel institucional –trascendiendo al sujeto y a las organizaciones familiares, en la diversidad de sus situaciones concretas– funde, legitime y regule la relación de filiación, es decir, los lugares del parentesco en un conjunto ordenado de relaciones. Ahora bien, la naturaleza de la familia como un espacio de privacidad coarta muy frecuentemente las intervenciones públicas en este dominio. La ausencia de política familiar no sólo afecta a los cambios y adaptaciones legales que debieran acometerse, sino a la asignación de recursos, lo que incrementa la presión asistencial sobre la familia y, como indica Roigé (1997), “frena las posibilidades de igualdad social de las mujeres y de los jóvenes”. Es también la privacidad de la familia lo que, con demasiada frecuencia, oculta situaciones de desigualdad, asimetría y violencia de género que se producen en su seno, al ser convertidos en ‘problemas privados’(Camps, 1998).

II- b) Estrategias de transformación e intervenciones educativas: propuestas coeducativas

En cuanto a la institución educativa, la extensión de la educación formal obligatoria a edades más tempranas y tardías del desarrollo otorga a la enseñanza una responsabilidad socializadora cada vez más amplia, que abarca no sólo la transmisión de conocimientos básicos para el futuro laboral sino un amplio conjunto de atributos que definen a la persona como ser humano integral. Igualmente, la educación debe implementar prácticas que neutralicen tendencias socializadoras arduas de abordar en la familia y que, en muchos casos, afectan los ámbitos personales que difícilmente caen bajo el alcance de las leyes, y frente a los que la justicia pública se muestra insuficiente, como son los afectos, los valores, las mentalidades y las relaciones. La educación representa pues, un dominio instrumental básico para fomentar proyectos formadores y renovadores desde un pun-



to de vista individual y social, y es central cuando se planifican intervenciones a favor de la igualdad.

Los principios en los que se fundamentan los Estados modernos –las democracias basadas en mayorías, libertad individual, igualdad ante la ley y derecho natural, incluido el derecho a la educación como un *bien común*–, tienen su origen en ideas propugnadas por pensadores ilustrados. Pero se da la siguiente paradoja: estos teóricos no veían incompatible la universalización de los derechos con un programa educativo diferenciado y desigual para ambos sexos. Por ejemplo, el pensamiento *rousseauiano* defendió el diseño de un currículum que promoviera el ajuste de las personas al orden social de los géneros, basándose en un supuesto ‘equivalente’ orden natural de los sexos, lo que hizo que mientras la educación de los varones se enfocaba al desarrollo libre y natural de sus potencialidades individuales, en el caso de las mujeres, todos los esfuerzos educativos debían concentrarse en que éstas no se extraviaran de su presunto destino natural (Cobo, 1995; Haro et al., 1997).

Sin embargo, con la escolaridad mixta, con un currículum unificado, y la incorporación de las mujeres a todos los niveles educativos, la educación ofrece, supuestamente, a todo sujeto una oportunidad de insertarse en la sociedad, con independencia de su sexo o cualquier otra diferencia social o personal, materializando así la idea de que si por naturaleza todos somos iguales, debemos recibir la misma educación. La escolarización obligatoria mixta cumple una doble función: facilita el acceso universal a las diversas formas de producción humana (la ciencia, la cultura, el saber) y socializa en una ciudadanía democrática (con el fomento de actitudes y valores no discriminatorios), que favorezca y respete el ejercicio de la libertad y la autonomía personal. Pero como los modelos y contenidos que configuran las identificaciones de género se transmiten sin aparente imposición –más bien a través de una manipulación encubierta, lo que dificulta la capacidad del sujeto para defenderse–, nos encontramos con que el sistema de significación del aprendizaje formal da sentido de apariencia a realidades en las que es posible ‘hacer como si’ el acceso al conocimiento debiera ser igual para ambos sexos, cuando en realidad son diferentes las experiencias de varones y mujeres.

La construcción de la identidad de género es un proceso inmerso en las prácticas sociales de significación y, por tanto, se ve afectada por elementos que en el entorno escolar ya están marcados por la distinción genérica, como son: los materiales escolares, la distribución espacial, los juegos y las formas de interactuar con los pares y el profesorado. Además, las expectativas diferenciales sobre el éxito o fracaso educativo de chicas y chicos y sobre los factores personales de carácter y comportamiento que mantienen los adultos y los propios estudiantes, permiten comprender que a pesar de recibir ‘formalmente’ la misma educación, las chicas parezcan más indiferentes a sus logros cuando hacen balance de su valía personal, mientras que a los chicos les afectan comparativamente menos sus fracasos (Comellas, 1998).



Junto a un análisis crítico de los contenidos académicos que manifiestan una visión androcéntrica de la cultura y de la humanidad, conviene atender a los elementos ideológicos que contribuyen a la producción dentro del aula de imágenes y significados sexistas, teniendo en cuenta que esos elementos no hacen referencia a normas explícitas, sino que están inscritos en sutiles prácticas sociales de significación de la experiencia y promueven un trato genérico desigual. Del mismo modo, las prácticas de socialización fomentan la estimulación y regulación de la voluntad y los intereses personales con el objetivo de contribuir en la construcción de una identidad genérica que comprometa al sujeto en la definición de las condiciones de su existencia. Es esa libertad condicionada la que constata la investigación etnográfica realizada en el contexto educativo, pues los procesos de aprendizaje y formación de la identidad no se ven afectados únicamente por un discurso más o menos informal, sino que los propios chicos y chicas se van implicando en el 'submundo sexual de la escolaridad', en el que continuamente recontextualizan los modos de transmisión de las relaciones de género en la negociación de sus identidades (Arnot, 1993; Walkerdine, 1989).

Por ello, la finalidad del análisis del llamado *currículum oculto* es hacer explícita esa estructura de la realidad psicosocial que los individuos construyen en su interacción, quienes a su vez son constituidos por ella. Una estructura de reglas tácitamente bien conocidas, y no formuladas, de un orden fabricado por las personas para hacerse inteligibles y predecibles entre sí, y en el que apoyan y refuerzan una interacción concertada. Esas realidades, normas y valores son percibidos como normales, de ahí que no constituyen problemas a resolver, siendo esa falta de conciencia la que permite hablar de un currículum que está encubierto, pero que se transmite, por eso mismo, con relativa facilidad. En el ámbito escolar, a pesar de que formalmente se explicitan principios de igualdad, el currículum oculto produce una sistemática diferenciación de las conductas en función del sexo, diferenciación que, entre otras, se va a plasmar en las orientaciones educativas que eligen chicos y chicas. Ese sistema de diferenciación se mantiene vigente junto a la existencia formal de una voluntad de afirmación de la igualdad entre los sexos (Alemany, 1992; Fabra, 1992).

La inconsistencia que produce confrontar la ideología explícita de la equidad y la formalización del orden social que regula las acciones y las instituciones, generalmente no plantea problemas de difícil solución, porque esa confrontación no suele producirse ni en los sujetos individuales ni de forma colectiva en las aulas, ya que al ser mayoritaria la opinión favorable a los valores igualitarios –asumidos como incuestionables–, no es fácil que los estereotipos y los mecanismos encubiertos que los transmiten se manifiesten públicamente. Por eso, se crean mecanismos no explícitos que refuerzan el desinterés por todo lo que pueda hacer referencia al sexismo y la discriminación (Bonilla, 1996; Morales y López, 1994). Este enmascaramiento de una parte de la realidad es una forma de resistencia al cambio de las prácticas educativas y sociales. Además, la negación de la segregación se encubre bajo la forma de una actitud



aparentemente 'neutra' por parte de docentes y estudiantes, que, al tiempo que rechazan la existencia de diferencias en función del sexo en el ámbito educativo, admiten esas diferencias como algo natural, intrínseco a cada cual, y mantienen en la práctica relaciones con un claro referente sexista (Bonilla y Martínez Benlloch, 1992).

La afirmación de la igualdad ha hecho que los mecanismos de reproducción de la desigualdad se vuelvan más refinados y sutiles. Cada vez más, se dan comportamientos y actitudes, los que conforman el "sexismo benevolente", que son mucho más difíciles de detectar a pesar de continuar estereotipando a las mujeres. Éstos se fundamentan en la dominación tradicional del varón, pero se manifiestan tan encubiertos que actúan como una trampa, pues a pesar de limitar la vida y los espacios de posibilidad de las mujeres a los requerimientos de los papeles de género, son percibidos como sentimientos y acciones positivos hacia ellas, ya que aparentemente estimulan comportamientos pro-sociales de integración y potencian relaciones de intimidad. La trampa está tan bien tramada que las conductas discriminatorias se manifiestan en actitudes cariñosas, lo que invisibiliza la situación. Esta contradicción entre el discurso igualitario y la desigual formalización del orden social genera una amplia tolerancia de las inconsistencias, y constata las muchas dificultades a las que se enfrenta la educación formal para desarraigar creencias, valores, estereotipos y pautas de conducta adquiridas. Prototipo de esta nueva forma de sexismo es la educación mixta. Este modelo educativo no ha significado una transformación en la enseñanza, pues considero que todos debían educarse *como ellos*, dejando fuera el bagaje que proporciona la experiencia de las mujeres.

Debemos tomar en consideración que toda política orientada hacia la equidad educativa se implementa en un conjunto de estructuras sociales y económicas que han sido construidas sobre la base de la desigualdad; y ello, implica que la posibilidad de que cualquier intervención sea efectiva deberá ser evaluada atendiendo no sólo a su contenido, sino también a su contexto. Ahora bien, la observación e interpretación adecuada de esas actividades, roles y formas de relación atravesados por el género, es decir, connotados con desigual valoración, requieren adoptar una visión de la desigualdad no obturada por una igualdad abstracta, formal, pretendidamente universal, que hace ver las diferencias como si fueran naturales, más propias de los sujetos que de los roles que desempeñan.

Para ello, el modelo coeducativo debe integrar los análisis feministas sobre la situación social de varones y mujeres. Toda intervención educativa orientada hacia la igualdad de oportunidades debe tener como horizonte potenciar en las personas procesos reflexivos que, al crear la mente, transformen la conciencia que los sujetos tienen del mundo en el que viven como un mundo significativo. Para que la educación sea igualitaria no es suficiente con incorporar a las mujeres, sino que se deben integrar contenidos, valores y reconocimientos que, de acuerdo con la ley, deberían de-



jar de considerarse antagónicos y separados. Como afirman Catalá y García (1989), es precisamente el propósito de contestar el sexismo, y el consiguiente reconocimiento de los conflictos y dificultades que ello implica –en la medida en que contestar el arquetipo masculino supone una *subversión de valores* que están fuertemente arraigados–, lo que permite distinguir la coeducación de la educación mixta. Esa forma de entender la coeducación se puede resumir en la necesidad de prestar atención a la formación integral de las personas como seres humanos con autonomía de acción, con capacidad de reflexión y responsabilidad en sus actos.

El carácter esencial e irrenunciable de este principio pedagógico ha hecho que, en la evaluación educativa, se considere un indicador de calidad del proceso de enseñanza el trabajar desde la perspectiva de género, pues aporta elementos de valor añadido que generan innovación y producen un efecto catalítico, tal como ha reconocido recientemente la Comunidad Europea a través del programa Leonardo¹. Ello supone complementar la igualdad de trato que refleja la ley, con acciones positivas que se centran en compensar diferencias entre los individuos, y con una perspectiva que reconozca y aborde el hecho de que el género es un principio organizador clave de la sociedad. Desde esta perspectiva, se ha generado una gran diversidad de recursos, materiales didácticos, investigaciones, propuestas y experiencias que cubren los distintos niveles de la enseñanza, la formación en las diferentes materias, el proyecto curricular, y alcanzan a la elaboración de un modelo coeducativo del centro².

III- A modo de conclusión

La necesidad de preservar un espacio privado para el desarrollo de la autonomía personal no exime de la necesidad de evaluar los cambios producidos, entre los claros-curos que ofrecen el panorama familiar actual, mediante el análisis sociológico y psicológico de las consecuencias que tiene el nuevo juego de papeles, el modo en que

¹ En el marco del programa europeo Leonardo da Vinci, se dispone de una guía para la práctica de la igualdad de oportunidades. Dirección:
<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo/opportunities/homeopp.html>.

² Fuentes que pueden resultar útiles:

- *Recursos para coeducar*, libro electrónico interactivo editado por M^a Angustias Bertomeu, contiene un gran número de referencias sobre recursos coeducativos, además de otras relacionadas con el tema de la equidad entre sexos. Dirección:

<http://www.artefinal.com/20anys/recucast.html>

- Con la misma finalidad el Ayuntamiento de Zaragoza ha editado una *Guía Bibliográfica comentada. La Coeducación* (Colección Mujer y Educación, 3, 1999), con una amplia selección de referencias recientes y útiles para la intervención educativa.

- *El conocimiento del medio: La transversalidad desde la coeducación*, para el ciclo de primaria, realizado por Montserrat Moreno y colaboradoras (Madrid: Instituto de la Mujer, 1994). También sobre la transversalidad del área *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, se encuentran orientaciones didácticas en Mañeru y Rubio (Ministerio de Educación y Ciencia. 1992).



se explicitan las nuevas formas de paternidad y maternidad, o la asunción de dobles funciones dentro de las familias monoparentales. Puesto que mujeres y varones se están identificando continuamente en nuevos modelos en los que se autorreferencian, es preciso constatar si las nuevas fórmulas facilitan una construcción de las estructuras psíquicas con menos adherencia a modelos estereotipados, y subjetividades más ricas y plurales, tanto para los varones como para las mujeres.

Pero, no debemos pasar por alto una de las paradojas que subyacen a estas nuevas formas de progreso y que consiste en que, a menudo, lleva asociados mecanismos de discriminación por los que el progreso de una parte de un grupo social o sexual puede eclipsar la discriminación de parte de ese grupo, pues cuanto más dinámica es la desigualdad más invisible se vuelve.

Además, esas transformaciones no están desconectadas de las relaciones que se dan en y entre otros sistemas sociales que componen el macrosistema de la sociedad, ni del sistema de creencias que sustenta esas correspondencias (Bonilla, 1998). Por tanto, la escuela debe tratar de contestar los prejuicios que sostienen las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos e hijas, y hacerlo proporcionando valores y experiencias que puedan servir como modelos de referencia, al integrar en el ámbito público de la enseñanza los saberes de la esfera privada, y viceversa. La experiencia que aporta la familia sobre modelos masculinos y femeninos de comportamiento debe servir para articular ambos aspectos en la transmisión del conocimiento desde ópticas diversas, no necesariamente vinculadas a uno u otro sexo, y desde luego, no jerarquizadas. La formación de la persona –afectiva, social y cognitiva– requiere una integración de esos saberes en el currículum. Por ello, se hace necesario partir del reconocimiento de las diferencias existentes, de la enorme diversidad y complejidad en la que se da la existencia humana, y de las distintas situaciones y problemas que enfrentan los sujetos en su desarrollo. También se requiere disponer de una metodología para la equidad que preste atención a las experiencias que cada persona desarrolla en su contexto significativo, sin dejar de reconocer y valorar de forma crítica las distintas condiciones objetivas que estructuran esas experiencias. Desde un punto de vista pedagógico, implica que la enseñanza deje de ser un proceso transmisor de conocimiento en una sola dirección para abrirse al descubrimiento de los modos diversos en que los contenidos están siendo captados por la persona, desde su singular forma de percibir. A ese respecto, Sastre y Fernández (1993, p.159) señalan: “Si se exploran las ideas previas del alumnado, sin alterar el hilo de sus pensamientos individuales, se descubre que este entiende el significado de los contenidos curriculares desde imágenes de su vida personal en la que confluyen, de manera espontánea, reflejos de lo público y lo privado”.

Pero las imágenes de su vida personal están vinculadas al contexto familiar, en el que la persona en desarrollo establece las primeras relaciones humanas significativas, y también donde recibe sus primeras identidades ‘no elegidas’. La amplia variedad de



manifestaciones que presentan hoy en día las familias y los modelos que se dan en ellas no pueden pasar desapercibidos a la hora de comprender y valorar las distintas formas de acomodación que se observan en el proceso de aprendizaje. Como afirman Sastre y Fernández (1993), el aula puede convertirse en un campo de pruebas, en un *experimento in vivo*, para constatar la coexistencia de las diferencias y la eliminación de las jerarquías, aprendiendo nuevas formas de relación entre los varones y las mujeres. Esto es necesario para que esa experiencia actúe de impulso transformador, no sólo para el sujeto sino para los sistemas sociales en los que va a vivir y reconocerse como individuo.

Desde un punto de vista funcional, las dimensiones cognitiva y afectiva de la persona no se pueden separar, y mucho menos pretender que cada una de ellas sea competencia primordial y exclusiva de la escuela y de la familia. Emociones y cogniciones forman un todo con el comportamiento, en tanto que experiencia subjetiva y socialmente significativa, sin olvidar que el desempeño de papeles, que a menudo vehiculan esos patrones, se mantiene en concordancia con el sistema social más amplio en que se inscriben, por lo que la formación ética y cívica de los sujetos, en la que tienen una importante tarea conjunta familia y escuela, debe facilitar la aprehensión y comprensión de la propia experiencia, de forma reflexiva, para permitirles tomar distancia de identificaciones y roles no elegidos, disponer del bagaje que han adquirido a lo largo de su desarrollo y poder comprometerse libremente en proyectos que les resulten significativos.

Bibliografía

Alberdi, I. (1999), *La nueva familia española*. Madrid, Taurus.

Alemany, C. (1992), *Yo no he jugado nunca con Electro-L. Alumnas en Enseñanza Superior Técnica*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer (Estudios, 31).

Arnot, M.M. (1993), "Acrisis in patriarchy? British feminist educational politics and state regulation of gender", en *Feminism and social justice in education: International perspectives*. M. Arnot y K. Weiler (eds.) London, Falmer Press.

Badillo, I. (1998), "Las culturas del ciclo vital" *Anthropologica. Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, Vol 1, 1998.

Badinter, E. (1980), *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel*. París: Flammarion (Traducción esp. Barcelona, Paidós, 1991).

Bem, S. L. (1993), *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven. CT, Yale University Press.



Benhabib, S. (1995), "Fuentes de la identidad y el yo en la teoría feminista contemporánea". Ponencia presentada al seminario Subjetividad y género: *A propósito de una construcción social*, organizado por el Institut Universitari d'Estudis de la Dona. Univ. de València. Abril-Junio 1995 (Inédito).

Blossfeld, H.P. (ed.) (1995), *The new role of women. Family formation in modern societies*. Boulder, Colorado, Westview Press.

Bonilla, A. (1996), *Justicia social, perfiles atributivos y motivación hacia el logro en adolescentes*. Tesis doctoral. Universitat de València, inédito.

Bonilla, A. (1998), "Los roles de género". En *Género y sociedad*. J. Fernández (coord.) Madrid, Pirámide. Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, I.

(1992), "Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas", en *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. M. Moreno (ed.) Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer (Estudios, 32).

Brullet, C. (1996), "Prácticas de crianza e identidades parentales", en *Sociología de las relaciones de género* C. Brullet y P. Carrasquer. (Comp.), Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.

Burin, M. (1998), "Ámbito familiar y construcción del género", en *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Burin M y Meller I., Buenos Aires: Paidós.

Camps, V (1998), *El siglo de las mujeres*. Madrid, Cátedra (Feminismos, 45). Catalá, A. y García, E.

(1989), "¿Qué quieres ser de mayor? O las puertas que nos cierra la escuela", en *I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*. Albacete: Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Cobo, R. (1995), *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid, Ediciones Cátedra Comellas, M.J.

(1998), "Les valoracions tòpiques que la societat fa del gènere". *Educar*, 22-23.

Fabra, M.L. (1992), "La interacción en las aulas de enseñanza secundaria: Incidencias del género", en *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. M. Moreno (ed.), Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer (Serie Estudios, 32).



Fernández, J. (1998), "Las identidades de género a lo largo de la vida", en *Género y sociedad*. J. Fernández (coord.), Madrid, Pirámide.

Ferro, N. (1991), *El instinto maternal o la necesidad de un mito*. Madrid, Siglo XXI.
Glick, P y Fiske, S.T.

(1996), "The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism", *Journal of Personality and Social Psychology*. 70, 3.

González de Chávez, M.A. (1998), *Feminidad y masculinidad. Subjetividad y orden simbólico*. Madrid, Biblioteca Nueva (Psicología Universidad).

Griffin, C. (1986), "Qualitative methods and female experience: Young women from school to the job market", en *Feminist Social Psychology: Developing theory and practice*. S.Wilkinson (ed.), Milton Keynes, Open University Press.

Haro, T., Grimau, L., Galán, C., y Sagardía, M. (1997), *Aulas para un siglo: Mujer y educación en España (1845-1930)*. Segovia: Centro de profesores y recursos de Segovia.

Jónasdóttir, A.G. (1993), *El poder del amor: ¿Le importa el sexo a la Democracia?* Madrid, Ediciones Cátedra.

Lagarde, M. (1998), *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.

Lipovetsky, G. (1997), *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona, Anagrama.

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., y Siladi, M. (1982), "Self-schemas and gender", *Journal of Personality and Social Psychology*, 42. Traducción esp. en I. Martínez Benlloch. (Comp.).

(1986) *Aportaciones a la medida de los constructos de género. Lecturas básicas*. Valencia: Universitat de València. 1986.

Martínez Benlloch, I. y Bonilla, A. (2000), *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València.

Meler, I. (1998), "Parentalidad", en M. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Burin M. y Meler I., Buenos Aires, Paidós.

Morales, J.F. y López, M. (1994), "Estereotipos de género y valores", en *Propuesta*



de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros M.A. Page (Coord.), Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer (Estudios, 39).

Murillo, S. (1996), *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo libre*. Madrid, Siglo XXI.

Oppenheimer, V.K. (1995), "The role of women's economic independence in marriage formation: A skeptic's response to A. Sørensen's remarks", en *The new role of women. Family formation in modern societies* H.P. Blossfeld (ed.) Boulder, Colorado, Westview Press.

Roigé, X. (1997), "¿Tanto está cambiando la familia? Transformaciones y continuidades en el parentesco". *Revista de Occidente*, 199.

Sastre, G. y Fernández, T. (1993), "Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades" en VV. AA., *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.

Spence, J. T. (1993), "Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, Théry, I.

(1997), "Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: La institución familiar sin herederos". *Revista de Occidente*, 199.

Tubert, S. (1996), *Figuras de la madre*. Madrid, Cátedra.

Walkerdine, V. (1989), "Femininity as performance". *Oxford Review of Education*, 15.

Woodward, K. (1997), *Identity and difference: Media and identities*. London, Sage.

Recibido: 1 de julio de 2003

Versión final: 27 de septiembre de 2003

Comentario del artículo "Mujeres: transformaciones sociales en los contextos familiar y educativo. Los procesos de individuación" de Isabel Martínez Benloch Por Anna Freixas*

Si como dice Malone (2000) vemos sólo aquello que hemos aprendido a ver, la deconstrucción de los roles de género pasa forzosamente por dos estadios interrelacio-

*Directora de la Cátedra de Estudios sobre las Mujeres de la Universidad de Córdoba, España (1994-2001)
E-mail: afreixas@uco.es



nados: un cambio en las relaciones y un cambio en las lecturas de las relaciones. El interesante artículo de Isabel Martínez Benlloch va en este sentido y creo que sumarse a sus reflexiones es la forma de amplificar su efecto. Sus planteamientos acerca de las nuevas realidades sociales, que contribuyen a la transformación de las identidades de género en nuestra cultura occidental, me llevan a pensar en qué momento nos encontramos en lo referente a las relaciones de género y, desde ahí, tratar de avanzar.

Parto de la convicción de que vivimos en la 'ilusión de la igualdad', que nos invita a pensar que todo está hecho en este tema, por lo que cualquier intervención o reflexión que incida sobre él se ve como la constatación de lo empecinadas que somos las pensadoras feministas. Este espejismo invisibiliza algunos de los elementos estructurales que limitan la vida cotidiana de las mujeres de todas las edades. Algunos quedan ocultos gracias a las nuevas formas de sexismo benevolente, que justamente por su carácter sutil, resultan difíciles de detectar y mantienen, pues, con mayor fuerza las relaciones de subordinación y otros se encuentran profundamente enraizados en los diversos agentes de construcción de nuestra identidad femenina, a través de ideas y creencias fuertemente consolidadas. Escuela, familia, sociedad, medios de comunicación, relaciones interpersonales, son las arenas de nuestra construcción y deconstrucción, en las que podemos identificar determinados nudos que, a modo de núcleos duros, plantean un plus de dificultad en el proceso de normalización de las relaciones entre los sexos. Pero también hay luces, puntos fuertes, que nos indican que la construcción de identidades diversas es una realidad en las nuevas mujeres y hombres en nuestra sociedad cambiante, logros que suponen caminos de no retorno y nos sitúan, a unas y otros, en una posición de relación diferente. Recorreré algunos de estos escenarios, tratando de enfocar algunos rincones.

La cultura de las mujeres

La cultura de las mujeres a lo largo de la historia ha sido invisible, ha sido silenciada, se ha trivializado e ignorado, mientras que la cultura de los hombres se asume y presenta como toda y la única verdad (MacKinnon, 1982). Este tratamiento sutilmente desigual, que se aprende inicialmente en la familia y se perpetúa en la escuela, lleva a que las chicas terminen por interiorizar tal devaluación como algo natural. La valoración condicionada por el sexo de las alumnas repercute en la formación de su identidad y en sus aspiraciones y previsiones frente al futuro. De ahí, que algunas de las elaboraciones recientes sobre coeducación exijan una mirada diferente hacia las relaciones que se generan en el aula y el reconocimiento del papel central de los valores que constituyen la subjetividad femenina (González y Lomas, 2002; Mañeru, 2001; Subirats, 1999; Freixas y Luque, 1998; Tomé y Rambla 2001; Juliano y Freixas, 2003), tratando de que las chicas no pierdan la voz propia y reconozcan y legitimen sus deseos (Gilligan, 2002/2003). La adopción de la perspectiva de la diferencia sexual, reconociendo la autoridad de las mujeres en el proceso de construcción del saber y planteando un conocimiento que no es únicamente el "neutro" masculino



tradicional, desvela la aportación de las mujeres y ofrece modelos y referencias en los que las alumnas pueden re/conocerse, verse y proyectarse en el futuro.

Desde esta perspectiva, se plantea un hacer en la escuela en el que las relaciones se sitúan en el centro, no homologando las niñas a los niños sino planteando una libertad de relaciones en la que el profesorado se autorice a sí mismo a utilizar todos los recursos y espacios realmente disponibles, usando toda la libertad potencial, oculta habitualmente bajo el peso de la tradición. Se plantea la necesidad de una intervención decidida del docente para conocer los conceptos de vida, los imaginarios de género de su alumnado, para recrearlos, ponerlos en conflicto, discutirlos y concluir sobre ellos (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997; Rodríguez, 2003).

Nuevas formas familiares, nueva identidad masculina

En nuestra sociedad, progresivamente compleja y diversa, se dan nuevas formas de relación y de pareja que nada tienen que ver con el modelo clásico, tanto en la composición de sus miembros y los vínculos que los unen, como en los arreglos internos de funcionamiento e implicación. Hay una multiplicidad creciente de situaciones familiares que se muestran en la diversidad de formas relacionales en las que los vínculos se cruzan y entrecruzan y requieren acuerdos, pactos, sensibilidad, negociaciones y capacidad para la resolución de conflictos, en los que los criterios de equidad son condición básica. Una relación de equidad que parte de una conciencia de igualdad entre los sexos y que requiere una reflexión por parte de los hombres, que en gran medida, está por hacerse.

Cuando en 1963, Betty Friedan definió 'el malestar del ama de casa' como esa crisis de 'la reina del hogar', que descubre que la promesa 'te tendré como a una reina' no era otra que 'me tendrás como a un rey', con todas las consecuencias que lleva aparejadas, dio nombre a un proceso que se mostraría imparable y que transformaría el fondo del idílico paraíso del hogar. La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo es hoy una realidad y un imperativo básico que debe forzar una nueva dinámica en el seno de las familias. Es un principio fundamental de bien común plantear la necesidad de que haya un equilibrio entre los diversos miembros de la familia en el empleo de los tiempos, lo cual nos lleva a señalar la necesaria e imprescindible incorporación de los hombres a las tareas de cuidado y de sostenibilidad de la vida, de manera que se pueda dar un equilibrio en el empleo de los tiempos de trabajo afectivo y trabajo remunerado que permita el desarrollo y la individuación de cada uno de los miembros de la pareja.

Cuando las mujeres transforman su posición en el mundo modificando los papeles asignados, cambian la posición de los hombres: la consecuencia de la liberación de las mujeres es la emancipación involuntaria de los hombres. Los sentimientos que acompañan a la exigencia de cambio que el movimiento de las mujeres ha supuesto



para los hombres suelen ser de ambivalencia e inseguridad, sentimientos que acompañan a todo proceso de crecimiento. Los hombres modernos de nuestra sociedad políticamente correcta han desarrollado una *retórica de la igualdad* que supone un discurso verbal que no se acompaña con una real transformación de los sentimientos y de la escala interna de dominación en la que han sido socializados. Tres elementos parecen importantes en la redefinición de la identidad masculina: a) *El escenario de la vida cotidiana y doméstica* entendido como la necesaria renuncia a los privilegios de sexo, sutiles y/o manifiestos; b) *El mundo de los sentimientos*, como espacio de comunicación entre los sexos, como reconocimiento personal de emociones y como posibilidad para compartirlas, sin temor a la pérdida de prestigio y c) *El mundo de los cuidados*: como opción individual de coparticipación en las tareas de sostenibilidad de la vida, como oportunidad para el desarrollo de las emociones masculinas y para el equilibrio en la carrera profesional de ambos miembros de la pareja.

La construcción de un nuevo imaginario acerca de la familia y de las relaciones que se dan en su interior es, pues, un elemento clave en la transformación dinámica de la identidad de todos sus miembros: mujeres, hombres, niñas y niños. Sin embargo, creencias socioculturalmente muy arraigadas, como la responsabilidad de las mujeres sobre el bienestar emocional de todos los miembros de su grupo familiar, o el imperativo de la maternidad como meta de la femineidad, o el mito de la belleza y el de la eterna juventud como imperativos femeninos, suponen un obstáculo a la fluidez del cambio, en la medida en que circunscriben y limitan la definición de nuevas identidades, derivadas de la mayor libertad social de la que disponen ambos sexos que, sin embargo, debería suponer una fluidez en la identidad sexual y de género y en la identidad social de mujeres y hombres.

Las nuevas familias, definidas no por su estructura formal sino por las funciones básicas que asumen cada uno de sus miembros, plantean la necesidad de un cambio en las funciones tradicionales de sus componentes masculinos y femeninos. El contenido del papel paterno deberá incluir el desvelo que genera la implicación real en la crianza y el sostenimiento afectivo de la prole y la pareja. Estas nuevas formas familiares presentan también una serie de puntos fuertes que permiten el desarrollo de identidades múltiples, siendo posibles familias de un solo progenitor o de dos, del mismo sexo o de los dos sexos, de edades tempranas o tardías, con o sin implicación laboral externa, con vínculos sociales y familiares entrecruzados, sin que se tema por el desarrollo de la identidad de las criaturas, en las que se han constatado, sin embargo, interesantes ventajas en el desarrollo del pensamiento prosocial y moral, amén de numerosas conductas de solidaridad intergeneracional y ventajas comunicativas (Walters, M., Carter, B., Papp, P., & Silverstein, O. (1988/1991), que ponen en entredicho los argumentos tradicionales de la Psicología evolutiva, anclados en modelos clásicos que pretenden delegar en las mujeres toda la responsabilidad del desarrollo de las criaturas y que suponen un freno emocional a la normalización de las relacio-



nes de género y la construcción de la existencia libre de las mujeres.

Bibliografía

Freixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina (1997), "Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado", *Cultura & Educación*, 8, 13-25.

Freixas, Anna y Luque, Alfonso (1998), "¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa", *Cultura & Educación*, 9, 51-62.

Friedan, Betty (1963/1975), *La mística de la feminitat*. Barcelona: Edicions 62.

Gilligan, C. (2002/2003), *El nacimiento del placer*. Barcelona: Paidós.

González, Ana y. Lomas, Carlos (Eds.) (2002), *Mujer y educación. Educar para igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.

MacKinnon, C. (1982), "Feminism, Marxism, Method and the State: An Agenda for Theory", *Signs*, 7(3), 517-544.

Malone, M.T. (2000), *Women & Christianity. Vol. I: The First Thousand Tears*. Dublin: The Columba Press.

Mañeru Méndez, Ana (2001, "La diferencia sexual en la educación", en *Niñas: La discriminación invisible* (pp. 99-106). Madrid: Seminario Permanente de Estudios sobre Mujer, Género y Feminismo. UNED.

Rodríguez, M. Carmen (2003), "La contribución de la escuela al logro de identidades de género no estereotipadas", *Investigación en la Escuela*, 50, 75-66.

Subirats, Marina (1999), "Nois y noies a l'escola: La urgència de la coeducació", en M. Izarra y A. López Carretero (Eds.), *El femení como a mirall de l'escola* (pp. 15-18). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Tomé, Amparo y Rambla, Xavier. (Eds.) (2000), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Walters, Marianne; Carter, Betty; Papp, Peggy y Silverstein, Olga (1988/1991), *La red invisible. Pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*. Barcelona: Paidós.