

LOS ESTEREOTIPOS EN LA COMPRENSIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN, DESDE LA PSICOLOGÍA FEMINISTA

STEREOTYPES IN THE UNDERSTANDING OF GENDER INEQUALITIES IN EDUCATION, FROM FEMINIST PSYCHOLOGY

Soledad Martínez Labrín y Bruno Bivort Urrutia

Universidad del Bío-Bío, Chillán/ Ñuble, Chile

RESUMEN

En este artículo se realiza una discusión teórica del valor de los estereotipos como constructos psicológicos para la comprensión y abordaje crítico y transformador de las inequidades de género en educación. Se analizan diversos aspectos de la educación, estableciendo un énfasis en el análisis de la educación universitaria y el trabajo académico. Primeramente, se discute la igualdad en educación como un objetivo que tradicionalmente se ha simplificado como equidad, para luego introducir los estereotipos de género como construcciones teóricas crecientemente estudiadas y muy útiles, en tanto se encontrarían cercanas a las bases simbólicas de las brechas de género en educación, afectando tanto las estructuras educacionales, como los niveles más subjetivos de la relación entre género y conocimiento.

Palabras clave: género; estereotipos; educación; psicología feminista.

RESUMO

Neste artigo realiza-se uma discussão teórica do valor dos estereótipos como constructos psicológicos para o entendimento e abordagem crítica e transformador das iniquidades de gênero em educação. Analisam-se diversos aspectos da educação, estabelecendo uma ênfase na análise da educação universitária e o trabalho acadêmico. Primeiramente, discute-se a igualdade em educação como um objetivo que tradicionalmente se simplificou como equidade, para depois introduzir os estereótipos de gênero como construções teóricas crescentemente estudadas e muito úteis, em tanto se encontrariam próximas às bases simbólicas das brechas de gênero em educação, afetando tanto as estruturas educacionais, como os níveis mais subjetivos da relação entre gênero e conhecimento.

Palavras-chave: gênero; estereótipos; educação; psicologia feminista.

ABSTRACT

In this article we present a theoretical discussion about the value of stereotypes as psychological constructs to comprehend and tackle, in a critical and transformative fashion, gender inequalities in education. Different aspects of education are analyzed, but there is an emphasis on the analysis of university education and academic work. Firstly, equality in education is discussed as a goal that has been traditionally simplified as equity, and then gender stereotypes are introduced as theoretical constructions increasingly studied and considered very useful, as they would be near the very symbolic bases of gender gaps in education. Gender stereotypes affect educational structures as well as the more subjective levels of the relation between gender and knowledge.

Keywords: gender; stereotypes; education; feminist psychology.

Introducción

La entrada en igualdad de condiciones de las niñas a la educación significa la mejora de las vidas de todas las personas, hombres y mujeres; la evidencia sugiere que los países que han logrado cierta igualdad de género en educación han afectado positivamente otras cifras

y características económicas (Arnot & Fennell, 2008). Esto ha sido reconocido de manera global e institucional, desembocando en la instalación en la ONU (Organización de las Naciones Unidas) de un objetivo del milenio referido a promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de las mujeres, dentro del cual una de sus metas es “Eliminar las desigualdades entre los sexos en la

enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el año 2015” (ONU, 2010, p.20), e iniciativas como UNGAI (United Nations Girls’ Education Initiative) dedicada a abogar por la educación de las niñas y la igualdad de género en educación (UNGA, 2012). Estas políticas globales han significado la implementación local de varias medidas concretas que, en cada país, van destinadas a mejorar el acceso igualitario de las niñas y mujeres a los sistemas educacionales. Sin embargo, más allá de las políticas de equidad, parece ser que existen diversas capas simbólicas que impiden una incorporación igualitaria de las mujeres en educación. En virtud de la existencia de estudios meta-analíticos a gran escala que sugieren que no existen diferencias biológicas que permitan explicar las grandes diferencias, tanto horizontales como verticales, en educación, entre hombres y mujeres (Hyde, 2005; Sagebiel & Vásquez-Cupeiro, 2010), se llega a hipotetizar, entonces, que estas diferencias resultan de la interacción entre factores psicológicos y sociales. La investigación feminista en educación ha llamado la atención de las políticas públicas sobre esto, y ha interpelado a los Estados a ir más allá del problema del acceso, hacia el estudio de la construcción social del género y la intervención en las dinámicas de género que se suscitan a niveles locales (Arnot & Fennell, 2008). Consecuentemente con un enfoque feminista, en este artículo se asume que las diferencias de género no preceden a las concebidas socialmente, sino que son construidas a partir de las regulaciones sociales diferenciales de lo masculino y lo femenino (Flores, 2002), y que son éstas; sus construcciones simbólicas, las que deben ser analizadas y puestas en cuestión.

En este artículo se examinan una de las capas de complejidad teórica que permiten comprender, en parte, esta brecha a nivel de los significados, sin intentar agotar factores, y entendiendo que la relación entre género y educación se encuentra mediada por múltiples elementos. Específicamente, se revisa la intervención de los estereotipos de género en educación y trabajo, y en los niveles más microsociales/ subjetivos del género en educación, con una focalización, pero no exclusivamente, en la educación superior y contextualizado especialmente en Chile. Paradigmático de analizar resulta el caso del trabajo académico, en el que ocurre un fenómeno particular, que establece una saliencia de la relación simbólica existente entre conocimiento y el imaginario de lo masculino, la cual atraviesa los fenómenos educativos.

Educación y políticas de género

Stromquist (2006) destaca que, en general, las políticas de equidad de género en educación apuntan al acceso y a las cifras sobre la proporción de la presencia de mujeres y hombres en los diversos niveles educativos, reduciendo con ello, género a sexo. En efecto, como si se tratara sólo de un mero asunto de cifras binarias, pareciera que basta con mirar los cuerpos para juzgar la equidad del sistema; en cambio, aquí se propone que las políticas educacionales de género deberían dar cuenta más de un proceso, de una forma de abordaje y una filosofía de fondo. Incorporar el género en las políticas educacionales implica reestructurar el espíritu mismo de la educación, cuestionando sus raíces patriarcales. Es importante, entonces, hacer una distinción entre equidad e igualdad, entendiéndose la primera como un medio y la segunda como un fin, ya que, en general, se tiende a presentar la equidad como EL valor. De este modo, al implementarse alguna política de equidad, las instituciones evalúan la medida misma como un avance, y no los impactos que tiene, lo cual sí sería el objeto de su implementación (Stromquist, 2006). Esto relega las discusiones de género a medidas reformistas, cuando en realidad deberían tender hacia una comprensión más igualitaria de las relaciones de género y no al mero aumento de presencia de mujeres en un determinado espacio. En efecto, se ha criticado que, mientras en los países llamados “desarrollados” las políticas educacionales han incorporado acciones afirmativas de género promovidas por los planteamientos feministas occidentales, en los países en vías de desarrollo las políticas educacionales están enfrentando recién temas como el acceso (Arnot & Fennell, 2008), sin tocar la igualdad. Más complejo aún, al parecer existe un despegue entre las concepciones de género de los grupos que diseñan las políticas educacionales y las de los que investigan sobre educación, estando los primeros más proclives a la reproducción de valores dominantes y tradicionales (Arcos, Figueroa, Miranda, & Ramos, 2007). Por otra parte, el esfuerzo puesto en el acceso paritario por género a la educación formal, ha dejado de lado la educación informal, con la consiguiente conservación de estructuras patriarcales de fondo (Stromquist, 2006).

En el ámbito de la educación superior, la presencia de modelos de rol femenino ha sido discutida, generando una serie de sutilezas. Fox (2010) apunta al hecho que la mera presencia de mujeres en altos grados académicos en las universidades no es en sí misma un elemento transformador, sino que más bien lo es la influencia que las mujeres tengan y su participación dentro de la toma de decisiones institucionales

en asuntos tales como: currículo, contrataciones, distribución de recursos, y planificación estratégica de las unidades. También es necesario considerar que el hecho de ser mujeres no asegura que las académicas vayan a tener una sensibilidad de género, por lo que su presencia en estos espacios podría no suponer ningún cambio efectivo. Sin embargo, es reconocido que la existencia de modelos de rol de carrera influye fuertemente en la elección de áreas según género, aunque este modelo debe integrarse simbólicamente, de modo que el énfasis en esta medida debería ser en edades tempranas (Sagebiel & Vásquez-Cupeiro, 2010). Se ha visto que la presencia de modelos de rol en CTIM (en Inglés STEM por ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) mejora la autopercepción y actitud implícita de las mujeres jóvenes en estos ámbitos (Stout, Dasgupta, Hunsinger, & McManus, 2011). Un reciente estudio que analiza las diferentes causas hipotetizadas sobre la subrepresentación de mujeres en matemáticas, sugiere que la principal causa del bajo número de mujeres científicas en este ámbito se relaciona con las opciones que éstas hacen, y en menor grado con las políticas universitarias, situando, este estudio, el origen de dichas opciones en etapas tempranas y en estrecha relación con los patrones de crianza, expectativas de género y educación primaria y secundaria sexista (Ceci & Williams, 2011), poniendo con ello las construcciones simbólicas familiares y escolares al centro de dichas opciones.

Simbólicas de género y educación. El caso de la Educación superior

En una dirección complementaria a lo presentado, se ha visto que los estereotipos implícitos sobre los desempeños de hombres y mujeres en CTIM se refuerzan mutuamente con las brechas reales existentes entre mujeres y hombres en esos ámbitos (Nosek et al., 2009), lo cual pone el acento sobre la urgencia de trabajar en ambas direcciones. Efectivamente, en CTIM los estereotipos implícitos actuarían en el caso de las niñas como amenaza estereotípica, lo cual las haría evitar estas áreas por temor a lo que ellas mismas piensan de sus habilidades y de lo que saben que la sociedad piensa sobre ellas (Lane, Goh, & Driver-Linn, 2011). Esto de un modo más profundo se relaciona con la misma construcción de la subjetividad femenina en una sociedad patriarcal-moderna, como una forma de ser fuera del conocer (Martínez, 2012; Walkerdine, 1989).

El caso del trabajo académico, docencia e investigación universitaria, es paradigmático, porque nos permite comprender lo que se ha denominado

poder simbólico, definido por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010) como “capacidad de algunas personas o instituciones de producir sentidos, orientaciones y valoraciones que influyen fuertemente en la sociedad” (p. 336), formando las universidades parte de esas instituciones referentes, en este caso, sobre las relaciones de género. Desde este punto de vista, la academia parece ser un espacio altamente masculinizado a nivel global y las cifras así lo muestran, inclusive en aquellos países considerados progresistas en materia de derechos de las mujeres, éstas se encuentran minoritariamente en la academia (Berríos, 2007). En Inglaterra, a fines de los ‘90 mientras en educación primaria el 40% de las directoras eran mujeres, en las universidades sólo había un 3% de mujeres en la más alta jerarquía académica, y sólo el 2% de las vicerrectoras y rectoras eran mujeres (Halford & Leonard, 2001). En Estados Unidos, recién en 2010 se nombró a la primera mujer profesora investigadora titular en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Harvard (Lane, Goh, & Driver-Linn, 2011). En Chile, en 2005 sólo el 16% de las rectorías de educación superior eran ocupadas por mujeres (Saracostti, 2006). En 2009, el porcentaje de mujeres que ocupaba decanaturas o direcciones de institutos dentro de las 20 universidades mejor ranqueadas a nivel nacional, era sólo 14% (PNUD, 2010). Además, dentro de las universidades, a medida que se sube en jerarquía académica la proporción de mujeres baja, lo cual tiene consecuencias tanto en la estabilidad de los contratos, como en las remuneraciones (Saracostti, 2006). Aun cuando hemos alcanzado paridad respecto de la presencia de mujeres y hombres cursando educación terciaria, sólo entre un 25 y 35 % de las personas que investigan en Chile son mujeres (UNESCO, 2012). Monserrat y Saracostti (2006) han tipificado la “paradoja de la mujer chilena”, formada por un lado, por una inconsistencia entre la cantidad de mujeres que acceden a la educación superior y la muy baja proporción que alcanza posiciones directivas en dicho ámbito. Por otra parte, la existencia de una creencia aparentemente progresista en la capacidad de las mujeres para incorporarse a puestos de poder, en contraste con la posibilidad concreta de que ello suceda.

En educación universitaria, la categoría de género tiene un rol muy importante en la división social del trabajo y el estudio, ya que las disciplinas permanecen binariamente divididas y asociadas a “lo femenino” cuando tienen que ver con aspectos sociales, del cuidado de otros/as y las artes, y a “lo masculino”, cuando tienen que ver con la ciencia, los números o el deporte (Barberá, Candela & Ramos, 2008; Berríos, 2007; Velásquez et al., 1999). Según Barberá, Candela

y Ramos, (2008) aunque la proporción de mujeres cursando pregrados en las universidades españolas supera el 50%, la distribución según áreas formativas se hace aún en concordancia con los estereotipos tradicionales de género. En Latinoamérica los pregrados universitarios se feminizan progresivamente (Saracostti, 2006; UNESCO, 2006), y similares tendencias han sido encontradas en investigaciones realizadas en Chile (Rojas, 2003). Sin embargo, la distribución de la matrícula por género sigue la ruta tradicional, donde las actividades productivas se ven como propiamente masculinas y las reproductivas como propiamente femeninas (Barberá, Candela, & Ramos, 2008; Berrios, 2007; Reyes, 2006). Fox (2010) remarca que, aún cuando han aumentado las mujeres con doctorado en las universidades estadounidenses, ellas aún representan sólo el 10% de las profesoras titulares en matemáticas, estadística y ciencias físicas, y sólo el 5% en ingeniería. Aunque en las llamadas ciencias de la vida este porcentaje es mayor, sólo el 20% de las titularidades son ostentadas por mujeres. Sólo en ciencias sociales este porcentaje es mayor. Inclusive, dentro de estas últimas carreras, habría áreas laborales que también están más asociadas a unos y otras, de modos que, por ejemplo, en psicología (carrera asociada con “lo femenino”) las áreas de ejercicio profesional consideradas masculinas por estudiantes españoles/as son Docencia universitaria e Investigación. Esto deja de manifiesto que, la academia parece estar más bien asociada con estereotipos tradicionalmente masculinos, aún cuando la carrera en cuestión no lo esté tanto. Adicionalmente, Barberá, Candela y Ramos (2008), vieron que los requisitos esperados para una u otra carrera estaban también fuertemente asociados con características propias de los estereotipos de género correspondientes.

Los estereotipos tradicionales de género también influyen dramáticamente en el mundo del trabajo. En América Latina las mujeres representan sólo el 31% de los puestos decisorios en Gobiernos y empresas, mientras que en servicios y trabajos no calificados representan más del 65% (Papadópulos & Radakovich, 2006). Quiles et al. (2008) señalan que las mismas dimensiones afectarían diferencialmente a hombres y mujeres en la calidad laboral que se percibe de ellos y ellas; por ejemplo, un elemento central como la maternidad se considera una desventaja laboral para las mujeres, pero la paternidad no funciona del mismo modo para los hombres, siendo considerada un indicador de consolidación y madurez; el atractivo físico puede ser una desventaja o ventaja para las mujeres, pero no tiene influencia en el caso de los hombres. Esto se complementa

con la continua devaluación en pago y prestigio de los trabajos realizados en su mayoría por mujeres (Lorber, 2000).

Aun cuando las cifras han mejorado a través de la historia, existen dramáticas diferencias a nivel simbólico, lo cual no tiene que ver con los grados de educación formal que las personas tengan, sino con los niveles de reflexión crítica a los que se encuentra sometido el sistema educacional en su conjunto.

La categoría de género es central en la producción identitaria de las personas en las sociedades occidentales. Sobre todo en los últimos tiempos, en los que el concepto de género ha tomado mayor visibilidad y por eso cuenta con una gran saliencia en las identidades (Hernández, 2006) a nivel global, y también de Chile (PNUD, 2010). Sumado a ello, la identidad de género ha sido teorizada desde la psicología tradicional como un logro importante para las y los seres humanos/as (Perry & Pauletti, 2011). Sin embargo, algunos importantes hallazgos muestran que la mayor identificación de las personas con su propio género puede significar efectos diferenciados para hombres y mujeres; en el caso de los hombres, esta autoidentificación no tiene efectos adversos, e inclusive podría ser beneficiosa (Perry & Pauletti, 2011), pero en el caso de las mujeres esta mayor autoidentificación se relaciona con la asunción de ideas estereotípicas para su género (Perry & Pauletti, 2011), con la también mayor incorporación de estereotipos implícitos, tales como que las mujeres no pertenecen a la ciencia (Lane, Goh, & Driver-Linn, 2011). Así, la categoría de género, como parte de la construcción de la identidad social, ha llevado a hacer una división en dos bloques duros y claramente definidos como son “hombre” y “mujer”, que tiene una continuidad en todos los aspectos de la vida. Estos bloques se encuentran simbólicamente asociados a las concepciones patriarcales de género. Los estereotipos se introducen aquí como evidencias de estas simbolizaciones.

Estereotipos de género en educación

La psicología de género se ha preocupado, sobre todo desde las perspectivas cognitivistas, de conocer fenómenos sociales que intervienen en la diferenciación de género en la sociedad (Cala & Barberá, 2009). Reconociendo la necesidad de incorporar enfoques complejos y críticos sobre el género, es importante, de todos modos, valorar aquellos esfuerzos teóricos, que han tenido la capacidad de penetrar espacios duros imbuidos en una aparente neutralidad científica, como ha sido la psicología tradicional. Esto no implica trabajar con dichas conceptualizaciones como formas

despolitizadas, el debate epistemológico sobre qué constituye investigación feminista es ya clásico (Harding, 1987), y este artículo propone que la psicología feminista debería avanzar en la politización de las diversas conceptualizaciones. Restrepo (2010) considera que la diferenciación de una investigación feminista se encuentra en la conjugación entre “perspectiva, teoría, sujeta de investigación y objeto/sujetas de estudio”, advierte que el análisis feminista debería evitar 4 prejuicios básicos: cronocentrismo, estatocentrismo, androcentrismo y eurocentrismo. Desde este punto de vista, el estudio de los estereotipos se encuentra marcadamente caracterizado por el eurocentrismo, o más precisamente, en este caso, por un “primermundismo” investigativo, siendo un núcleo teórico particularmente desarrollado en Estados Unidos y, secundariamente, Europa. Sin embargo, este constructo ha sido particularmente útil para describir fenómenos transnacionales en educación (Stromquist, 2007), en especial aquellos relacionados con el género.

Los estereotipos, los cuales han sido descritos como productores de prejuicios y discriminación (con la consiguiente conflictividad social asociada), guían a su vez la toma de decisiones en ámbitos como el educativo (Sagebiel & Vásquez-Cupeiro, 2010) y pueden actuar, cuando son implícitos, como moduladores del desempeño (Nosek et al., 2009). Los mecanismos socio-cognitivos principales en la formación de estereotipos asociados a categorías sociales son los procesos de acentuación y contraste (Pelley et al., 2010). El primero, minimiza las diferencias intragrupal, actuando como sesgo de homogeneidad y haciendo ver a las personas del endogrupo como más parecidas de lo que en realidad son (las mujeres son tiernas) y, el segundo, maximiza las diferencias con el exogrupo (a diferencia de las mujeres que son tiernas, los hombres son rudos). Es interesante, sin embargo, hacer notar que se ha observado que en el caso específico del prejuicio hacia las mujeres, no existe una claridad respecto de su funcionamiento endo-exo grupal, puesto que independientemente de su género, las personas sostienen creencias estereotípicas similares hacia este grupo (Quiles et al., 2008).

El problema de los estereotipos, es que, aunque no necesariamente obedecen a procesos sociopatológicos, como se ha teorizado clásicamente, debido a su sobregeneralización y a su resistencia a la incorporación de nueva información, habitualmente nos llevan a error (Smith, 2006). En efecto, la hipótesis de las similitudes de género, por ejemplo, Hyde (2005) muestra que, la mayoría de las características psicológicas son compartidas por los géneros, y que la variabilidad es mayor entre individuos/as,

que entre géneros, lo cual desafía la concepción del sentido común –estereotípica- de que existen grandes diferencias intergrupales, que permitirían caracterizar a quienes pertenecen a uno u otro grupo.

Concretamente, en educación, uno de los grandes abismos de género que posee una marca estereotípica es el que se encuentra en el ámbito de las CTIM; asociado al cual tradicionalmente han existido creencias respecto de capacidades innatas diferenciales en hombres y mujeres; las que hoy, obedeciendo a su variabilidad en tiempo y espacio, se han caracterizado más bien como de índole socio cultural (Nosek et al., 2009). Colateralmente, la estereotipación no sólo bloquea la flexibilidad, sino que también simboliza las diversas categorías sociales como bandos opuestos y con esto, posibilita la segregación y el conflicto entre ambos grupos, junto con una visión binarizada y excluyente. Es por esto que el estudio de los estereotipos de género suele ser tan importante a la hora de reconocer dicha conflictividad (González, 1999).

Los estereotipos corresponden a imágenes sociales, que se propagan con mucha eficiencia por medio de diversos canales que contribuyen, además, a su producción y mantenimiento. Uno de los mecanismos específicos de la trasmisión de la imágenes de género es la socialización, la cual es fundamentalmente llevada a cabo por las familias y las escuelas, los medios y los grupos de pares (Perry & Pauletti, 2011). Existe consenso en la literatura en reconocer que la educación como estructura contribuye a solidificar los estereotipos de género y a estigmatizar a las personas según dicho estereotipo (Velásquez et al., 1999; Walkerdine, 1989), comenzando ya desde el jardín infantil (Rodríguez & Torío, 2005). En un estudio sobre transmisión de discursos de género en el jardín infantil en España, Rodríguez y Torío (2005) concluyen que “las profesoras construyen un discurso sobre la feminidad hegemónica centrada en la ética del cuidado que les permite dar coherencia y consistencia al mundo que las rodea” (p.14) y éste es activamente transmitido a los niños y las niñas. Otro ejemplo es que, aun cuando los rendimientos promedio de las niñas son superiores a los de los niños en ciencias, permanece entre las y los profesores de primaria, el prejuicio de que es a la inversa (Velásquez et al., 1999). Inclusive se construyen expectativas y prácticas educativas diferenciales respecto de las niñas y los niños, según estas creencias estereotípicas (Reyes, 2006).

El currículo oculto de género incluye las ideas existentes (muchas veces inconscientes) sobre lo femenino y masculino, participando en la configuración de significados, valores (Arcos et al., 2007) y discursos sobre la subjetividad (Walkerdine,

1989). Incluso cuando la socialización de género en la escuela ha sido ampliamente reconocida, aún no se implementan políticas orientadas a la socialización equitativa del género, por ejemplo, en los currículos de carreras de educación (Reyes, 2006), actuando aún las y los profesores/as de modos más intuitivos, que reflexivos, con la consecuente reproducción de patrones estereotípicos dominantes.

Dentro del contexto social universitario, permanecerían las mismas segmentaciones de clase, etnia, sexualidad y género que existen en la sociedad general (Halford & Leonard, 2001). Estas topografías del poder, operan tanto en el mundo privado de las relaciones cotidianas universitarias, como en el ámbito público de las estructuras académicas y relaciones normadas administrativas. Es así que dentro de las organizaciones se definen ciertos perfiles como óptimos, los cuales impactan en las oportunidades de los grupos que son estereotípicamente asociados a unas u otras competencias particulares, especialmente cuando estas competencias se encuentran asociadas a estereotipos de género. Concretamente, numerosas investigaciones han encontrado que las representaciones sobre los géneros tienden a ser polares, donde los hombres son, a menudo, estereotipados como competentes, asertivos, racionales y orientados al logro, mientras que las mujeres son vistas como cálidas, sociables, emotivas y orientadas a las relaciones (Barberá, Candela, & Ramos, 2008; Jost & Kay, 2005). De esta forma, cuando ciertas organizaciones o cargos han sido asociadas a la competitividad y el logro, está claro qué perfil será el más adecuado. Notablemente, las ocupaciones estereotípicamente llevadas a cabo por mujeres, gozan de menor prestigio social y económico (Barberá, Candela, & Ramos, 2008).

Los estereotipos responden a los cambios sociales transformándose, pero conservando ciertas propiedades características. Recientemente, y en la dirección opuesta a la hostilidad tradicional, se han identificado una serie de rasgos estereotípicos calificados como positivos asociados a las mujeres, los cuales tienden, al acentuar las virtudes emotivas de éstas, a aminorar sus competencias, dando lugar a un "sexismo benévolo" (Jost & Kay, 2005). Este fenómeno de "sexismo benévolo" actúa como un esquema de justificación de las desigualdades, dentro de las cuales las mismas mujeres oficiarían en algunos casos, de guardianas del *estatus quo*, en una lógica que no les enfrenta con una polaridad que las oprime, sino que, aparentemente, las reconoce y les conmina a ser un complemento de los hombres (Jost & Kay, 2005). Bajo el concepto de sexismo benévolo se podría esperar por ejemplo, que las niñas entren preferentemente

en profesiones de cuidado y reproducción de la cultura, cuidando su espacio como un privilegio de género, privándose con ello de explorar disciplinas y quehaceres en los que no se sienten tan propiamente adecuadas. Por otra parte, esta concepción puede llevar al cuestionamiento de diferencias abiertamente desventajosas, como la violencia o las diferencias de salario, pero a una minimización de la importancia de los aspectos más sutiles, que corresponden precisamente a aquellos de orden más simbólico. En un estudio sobre percepciones de género en académicos y académicas en Chile, Reyes (2006) encontró que ambos grupos aceptan la existencia de diferencias "naturales" entre los géneros, pero que, a la vez, no justifican por esto las desigualdades resultantes; la autora hipotetiza que, en este grupo, no se establece conexión entre la concepción de los géneros y la materialización de sus roles sociales en las instituciones. De la misma forma, se han descrito estereotipos explícitos e implícitos, siendo los primeros sensibles a la corrección política de las personas, mientras que los segundos mantienen creencias tradicionales a un nivel menos consciente, influyendo la conducta de modos distintos (Lane, Goh, & Driver-Linn, 2011).

Como ya se mencionó más arriba, la estereotipación funciona también cuando las personas pertenecientes a grupos se miran y autoperiben. Barberá (2004) ha observado que las mujeres utilizan estereotipos para auto-describirse, aunque de manera un poco más suavizada. En estas auto-descripciones más suaves también influye el llamado "efecto de la tercera persona" (Scharrer, 2002), en el cual las personas usan estereotipos como generalizaciones de las que, habitualmente, se perciben como excepciones. En el caso de los estereotipos implícitos, sin embargo, las mujeres sostendrían creencias autolimitantes en ámbitos masculinos (Lane, Goh, & Driver-Linn, 2011). Dado que la categoría mujer ha sido objeto de discusión y crítica en la opinión pública, ya no es posible hablar de una "gran" y única imagen, sino de subtipos; en este caso, se han encontrado al menos, la mujer tradicional, la mujer independiente y la mujer sexy (Quiles et al., 2008), lo cual muestra que aun cuando los tres tipos se asocian a características y valoraciones muy binarias, el concepto hegemónico se ha ido fragmentando. Es necesario hacer notar que las características más valoradas en cada tipo difieren, e inclusive se invierten, según el ámbito de acción de los tipos de mujeres. De este modo, para las mujeres madres, la sociabilidad es más valorada y la competencia lo es menos, mientras que para la mujer independiente es a la inversa. Adicionalmente, la competencia es asociada a los grupos de más alto estatus (Quiles et al., 2008).

Los estereotipos son fenómenos de ida y vuelta, esto quiere decir que, tanto son generados en el seno de los significados sociales, como son constructores de dichos significados; algunas autoras asocian los estereotipos de género con prescripciones sociales, vale decir que no sólo son el resultado de una relación intergrupala, sino que también definen los términos de dicha relación y las maneras de comportarse de las personas que las componen (Barberá, 2004; Psaltis & Duveen, 2006). Aunque los estereotipos para auto-caracterizar la identidad de mujeres y hombres usados hoy y en el pasado han tenido pocas variaciones; sí es necesario puntualizar que las mujeres han asumido una mayor cantidad de rasgos considerados característicamente masculinos, mientras que los hombres no se han permeado tanto con los rasgos femeninos (Diekman & Eagly, 2000; Embry, Padgett, & Caldwell, 2008). Esto tiene que ver con que las mujeres han asumido, en los últimos años, mayor cantidad de roles y tareas consideradas masculinas, mientras que los hombres no han asumido tantas femeninas, lo que les ha otorgado a las mujeres mayor versatilidad, o al menos mayor percepción de versatilidad (Diekman & Eagly, 2000; López-Zafra, Gracia-Retamero, Diekman, & Eagly, 2008). Es posible afirmar, entonces, que los cambios sociales y estructurales van influyendo en la configuración de los estereotipos de género (López-Zafra et al., 2008) y que, al mismo tiempo éstos van a participar en la configuración de las identidades de género.

Como se ha mencionado, para compensar los nuevos roles y tareas de las mujeres y su entrada masiva al trabajo asalariado, el estereotipo tradicional de la mujer “madre”, cuyos atributos principales son la sensibilidad y las emociones, ha debido diversificarse y dar paso a alternativas estereotípicas; la mujer independiente, cuyos atributos son la competencia y la cultura; la mujer sexy, cuyos atributos son la incompetencia y la mayor conexión con la naturaleza (Halford & Leonard, 2001; Pringle, 1989; Quiles et al., 2008). Es interesante mostrar que existen numerosos estudios respecto de la mujer “ejecutiva”, como la mujer de carrera, pero la académica sólo se ha estudiado incipientemente (Barberá, 2004). La asociación establecida entre un estereotipo y determinadas ocupaciones se solidifica de tal modo que las situaciones que ponen en duda al estereotipo (por ejemplo, mujeres en ciencia), no cambian el esquema, sino que, por el contrario, modifican las caracterizaciones de la persona particular que cumple con ser dicho contraejemplo (mujer en ciencia es masculinizada) (Barberá & Ramos, 2004).

Con los numerosos cambios sociales y la mayor visibilización del rol de las mujeres en el mundo del trabajo remunerado, existe una creciente corriente de discriminación positiva de las mujeres en el trabajo, que atribuyen a las mujeres unas características especiales (estereotípicas) a la hora de liderar (Helgesen, 2003; PNUD, 2004), como una mayor tendencia a ser democráticas y a dialogar para la toma de decisiones académicas (Embry, Padgett, & Caldwell, 2008). Este emergente paradigma del liderazgo femenino, puede interpretarse como un nuevo *backlash* del sexismo benévolo, en el que las mujeres acceden al poder siempre y cuando usen y afiancen su supuesta diferencia y sin cuestionamiento a los estereotipos. En su estudio sobre las mujeres liderezas académicas chilenas, Saracosti (2006) reporta que las mujeres reconocen que su ejercicio tiene la marca de un “paradigma femenino” de liderazgo. Sin embargo, existe una línea de investigación que ha encontrado que las personas, mujeres y hombres, asocian la idea general de liderazgo con las características del liderazgo masculino, siendo las características femeninas deseables sólo si primero están las masculinas, o sea, solamente como un elemento deseable en adición al liderazgo tradicional. Más serio aún, estas características aparecen ligadas explícitamente al género, ya que la adopción de características femeninas en un líder es vista como positiva, mientras que la adopción de rasgos masculinos en una lidereza no suscita similar admiración (Embry, Padgett, & Caldwell, 2008).

Aun cuando las características que tributan al mérito académico personal son importantes dentro del trabajo académico, en el caso de la comparación por género, éstas explican insuficientemente la desigual distribución del trabajo, tanto en los resultados, como en los productos de dicho quehacer (Fox, 2010). Esto significa que, aunque se han encontrado elevados índices de creatividad, habilidad intelectual y altos grados de especialización tanto en mujeres como en hombres, estos últimos presentan mayores niveles de productividad. Para Fox esto es una prueba de que los elementos estructurales del sistema patriarcal traspasan al trabajo en educación superior. Consecuentemente, ella postula que lo que debe ser reestructurado son las condiciones organizacionales y no las potencias individuales.

Finalmente, resulta de suma importancia para enriquecer la visión aportada, sobre todo en Latinoamérica, la introducción de teorías que incrementen la complejidad y el grado de crítica social del análisis de los estereotipos de género en educación. En este sentido, es necesario el reconocimiento de que las relaciones de poder patriarcales no sólo se expresan

en el binario hombre/mujer, sino que abarcan otro tipo de posiciones de sujeta que aparentemente no se encuentran relacionadas con las lógicas de división de género, tales como la etnia, raza, clase, sexualidad. Según Restrepo (2010) “el feminismo latinoamericano ha reivindicado la necesaria articulación de distintas dimensiones: género-sexo, clase, pero también etnia y colonialismo para todo análisis de la condición de las mujeres” (p. 296), indicando que cada posición representa un frente de lucha coyuntural histórica y geográfica. En efecto, el análisis interseccional implica el reconocimiento de que el entrelazamiento de diversas posiciones que representan, simultáneamente, lugares diversos de tensión de poder social y político, dan forma a las experiencias e identidades personales y colectivas (Parent, DeBlaere, & Moradi, 2013), y permiten dar una visión más compleja de las diferencias sociales en su conjunto, con una mayor nitidez para el enfoque feminista de los fenómenos psicosociales.

Discusión

Este artículo revisa críticamente un debate fundamental en la relación entre género y educación, que tiene que ver con la importancia de la paridad y el acceso equitativo en las diversas etapas de la educación formal. Junto con criticar las acciones de mera equidad y urgir por la necesidad de políticas de igualdad, se postula que dicha igualdad supone cambios a niveles profundos, respecto de las asociaciones y los significados relacionados con ser hombre o mujer en el mundo del conocimiento. Las investigaciones aquí revisadas apuntan a un tipo de constructo y mirada teórica ampliamente utilizadas para analizar las brechas de género y educación, y representan un interesante flanco, aunque sin lugar a dudas no el único, cuando revisamos los efectos subjetivos que tienen los discursos sociales sobre la relación entre ciencia-conocimiento y género. Los estereotipos de género en educación y en el mundo laboral actúan, producen y reproducen una posición epistemológica hacia la sociedad. Las descripciones presentadas por la literatura sobre los estereotipos y los conceptos asociados a éstos, muestran un potencial importante desde el cual podemos trabajar desde una psicología comprometida con la igualdad y con un cambio de las simbólicas binarias sobre lo femenino y lo masculino, como polaridades opuestas y arraigadas en lo más profundo de la cultura occidental. En efecto, las múltiples investigaciones discutidas avalan la necesidad de cuestionar el valor psicosocial de constructos como la identidad de género, junto con las descripciones de diferencias esencialistas muchas veces producidas y reproducidas por las mismas disciplinas.

La misión de una psicología feminista es, trascender el mero análisis diferencias de género, y trabajar desde las imágenes, desde las asociaciones profundas, naturalizadas, automatizadas en los sistemas escolares y sociales, para interrumpir su libre fluir, y analizar, en conjunto con las diferentes actorías, sus efectos políticos y sociales. Es necesario trabajar con niñas y niños, incluir este trabajo en los currículos en la formación inicial de docentes, trabajar en los componentes de la estructura educacional y reforzar a quienes participan de la educación informal.

Finalmente, es necesario incorporar otros elementos teóricos que contribuyen a configurar una mejor panorámica, más compleja y crítica, que incluya conceptos como la subjetividad, las estructuras organizacionales y los elementos sociológicos que rodean a los grupos humanos que construyen conocimiento. Una vertiente de proyección interesante lo constituye el análisis interseccional (Parent, DeBlaere, & Moradi, 2013; Shileds, 2008), en el que las diversas posiciones identitarias puedan combinarse para obtener una visión no sólo con mayor validez ecológica, sino con un mayor compromiso con el develamiento de las diferentes subordinaciones producidas en la sociedad. De vital importancia resulta un análisis más acabado del poder y cómo éste se configura alrededor de la idea de ciencia y tecnología a través de todos los constructos. Aunque sin duda parcial, la perspectiva de los estereotipos de género resulta aún de mucha utilidad para contribuir a la comprensión de las brechas de género en educación, las cuales nos encontramos lejos de superar, a nivel global.

Agradecimiento

Al financiamiento de los proyectos DIUBB 102424 1/R y 122024 GI/EF.

Referencias

- Arcos, E., Figueroa, V., Miranda, C., & Ramos, C. (2007). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 121-130.
- Arnot, M. & Fennell, S. (2008). (Re)visiting education and development agendas: contemporary gender research. In M. Arnot & S. Fennell (Eds.), *Gender education and equality in a global context* (pp. 1-16). Abingdon: Routledge.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. In E. Barberá & I. Martínez (Coords.), *Psicología y género* (pp. 55-80). Madrid: Pearson.
- Barberá, E., Candela, C., & Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.

- Barberá, E. & Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 57(2), 147-160.
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la educación*, 26, 39-53.
- Cala, M. & Barberá, E. (2009) Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 91-101.
- Ceci, S. & Williams, W. (2011). Understanding current causes of women's underrepresentation in science. *PNAS*, 108(8), 3157-3162.
- Diekmann, A. & Eagly, A. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- Embry, A., Padgett, M., & Caldwell, C. (2008). Can leaders step outside of the gender box? An examination of leadership and gender role stereotypes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(1), 30-45.
- Flores, F. (2002). La función simbólica de la virginidad como prescriptor de género. In F. Flores (Coord.), *Senderos del pensamiento social* (pp. 55-67). Ciudad de México: UAM.
- Fox, M. (2010). Women and men faculty in Academic Science Engineering: Social- organizational indicators and implications. *American Behavioral Scientist*, 53(7), 997-1012.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- Halford, S. & Leonard, P. (2001). *Gender, power and organizations*. Basingstoke: Palgrave.
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method? In S. Harding (Ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 1-14). Bloomington: Indiana University Press.
- Helgesen, S. (2003). The female advantage. In J. Ely, E. Foldy, & M. Scully (Eds.), *Reader in gender, work, and organization* (pp. 26-33). Cornwall: Blackwell.
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídica*, 13, 111-120.
- Hyde, S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Jost, J. & Kay, A. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 498-509.
- Lane, K., Goh, J., & Driver-Linn, E. (2011). Implicit science stereotypes mediate the relationship between gender and academic participation. *Sex Roles*, 66, 220-234.
- López-Zafra, E., Gracia-Retamero, R., Diekmann, A., & Eagly, A. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 213-219.
- Lorber, J. (2000). Using gender to undo gender: A feminist degendering. *Movement Feminist Theory*, 1, 79-95.
- Martínez, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 18(35), 133-163.
- Monserrat, S. & Saracostti, M. (2006). The successful women in Chile. In B. Punnett et al. (Eds.), *Successful professional women of the Americas: Form polar winds to tropical breezes* (pp. 110-119). Cheltenham: Edward Elgar.
- Nosek, B., Smyth, F., Sriram, N., Lindner, N., Devos, T., Ayala, A. et al. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *PNAS*, 106(26), 10593-10597.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2010). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2010*. New York: DESA.
- Papadópulos, J. & Radakovich, R. (2006). Educación Superior y género en América Latina y el Caribe. In IESALC-UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp.117-128). Caracas: ESALC.
- Parent, M., DeBlaere, C., & Moradi, B. (2013). Approaches to research on intersectionality: Perspectives on gender, LGBT, and racial/ethnic identities. *Sex Roles*, 68, 639-645.
- Pelley, M., Calvini, G., Spears, R., Reimers, S., Beesley, T., & Murphy, R. (2010). Stereotype formation: Biased by Association. *Journal of Experimental Psychology*, 139(1), 138-161.
- Perry, D. & Pauletti, R. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2004). *El poder: ¿Para qué y para quién? Santiago de Chile: desarrollo humano en Chile*. Santiago: Autor.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2010). *Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago: Chile.
- Pringle, R. (1989). *Secretaries talk: Sexuality, power and work*. New York: Verso.
- Psaltis, C. & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36, 407-430.
- Quiles, M., Morera, D., Correa, A., Navas, M., Gómez-Berrocá, C., & Cuadrado, I. (2008). El prejuicio hacia las mujeres: ¿Infrahumanización o infravaloración? *Revista de Psicología Social*, 23(2), 221-228.
- Restrepo, A. (2010). Claves metodológicas para el estudio del movimiento feminista. In N. Blázquez, F. Flores, & M. Ríos (Coords.), *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 293-316). Ciudad de México: UNAM.
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la Educación*, 24, 399- 422.
- Rodríguez, M. & Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471 - 487.
- Rojas, T. (2003). *La Educación Superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género. Observatorio digital para la educación superior del Instituto Internacional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IE-SALC)*. Acceso en 07 de julio, 2013, en <http://dc102.4shared.com/doc/Lx13kM6H/preview.html>
- Sagebiel, F. & Vásquez-Cupeiro, S. (2010). *Stereotypes and identity. Meta-analysis of gender and science research – Topic report*. Acceso en 24 de junio, 2012, en <http://www.genderandscience.org/web/index.php>
- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, 25, 243-259.

- Scharrer, E. (2002). Third-Person perception and television violence. The role of out-group stereotyping in perceptions of susceptibility to effects. *Communication Research*, 29(6), 681-704.
- Shields, S. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles*, 59, 301-311.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Stout, J., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 255-270.
- Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educación e Sociedade*, 27(95), 361-383.
- Stromquist, N. (2007). The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?* Acceso 07 de Julio, 2013, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155587e.pdf>
- UNESCO. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación superior*. Caracas: IESALC.
- UNESCO. (2012). *World atlas of gender equality in education*. Paris: Harper Collins Publishers.
- United Nations Girls' Education Initiative - UNGEI. (2012). *Engendering empowerment: Education and equality*. New York: ONU.
- Velásquez, A., Manassero, M., Fernández, M., Picornell, C., Serra, B., & Erice, C. (1999). *Los estereotipos de género en el currículo científico y tecnológico de secundaria. Actitudes y preferencias de alumnado y profesorado*. Palmas de Mayorca: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer de España.
- Walkerdine, V. (1989). Femininity as performance. *Oxford Review of Education*, 15(3), 267-279.

Recibido em: 03/08/2012

Revisão em: 2013-07-24

Aceite em: 2013-08-17

Soledad Martínez Labrín Psicóloga, Licenciada en Psicología, MSc in Gender Studies por la University of Southampton, UK. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Dirección: Universidad del Bío-Bío, Avenida Andrés Bello S/N, Chillán, Chile. CEP: 3780000. Email: cmartine@ubiobio.cl

Bruno Bivort Urrutia es Trabajador Social, Magister em Investigación social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Chile. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Email: bbivort@ubiobio.cl

Como citar:

Martínez, S. L. & Bivort, B. U. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedade*, 25(3), 549-558.