

Trascendencia del rol de género en la educación familiar.

Importance of the role of gender in family education.

(1) Carmen Galet Macedo, (2) Teresa Alzás García

(1) Departamento de Ciencias de la Educación. Unex.

(2) Licenciada en Sociología

Fecha de recepción 06-02-201. Fecha de aceptación 22-01-2015.

Resumen.

En el artículo se considera la idoneidad de trabajar a través de las Escuelas de Padres y Madres, aquellas competencias familiares que favorezcan una educación y socialización más igualitaria y respetuosa con las capacidades individuales. Las escuelas de Padres y Madres son un entorno perfecto que favorecen la información, formación y reflexión sobre aspectos relacionados con las funciones educativas y socializadoras de las familias. La propuesta es tratar estos aspectos siempre de forma transversal en cualquier tema y desde el enfoque de trabajo familiar, entendido como la actividad cotidiana que planifica, organiza y distribuye el tiempo en el hogar y marca diferencias por género como forma de transmisión de valores e interiorización de lo deseable para niños y niñas.

Palabras claves: Educación familiar, socialización de género, Escuelas de padres y madres, trabajo familiar, valores.

Summary.

This paper aims at considering the suitability of working through the Schools of Parents those abilities promoting a family education and socialization more equal and respectful with individual skills. The Schools of Parents are a perfect environment because they favour the information, training and reflection on issues related to the educational and socializing role of families. The proposal is to analyze these aspects always in a transversal way on any topic and from the perspective of the familiar work, defined as the daily activity which plans, organizes and distributes the time at home and specifies gender differences as a way of transmitting values and internalization from the desirable for boys and girls.

Key words: Family education, gender socialization, Schools of Parents, family work, values.ary

INTRODUCCIÓN

Los roles sociales que se desempeñan a lo largo de la vida, son producto de un proceso de asimilación y acomodación en las sucesivas socializaciones a las que se ven sometidos los individuos. De todos ellos, el de mayor trascendencia, es el rol de género, por ser este transversal a todos los demás y condicionar cualquiera de las formas sociales. Entendemos que el género no es más que una construcción social del sexo. Desde una concepción tradicional, el sexo contiene un fuerte sesgo de poder y una actitud de dominio hegemónico para organizar la estructura social de forma conveniente y decidida a favor de los hombres. Este sistema de organización social, comúnmente conocido como patriarcado, es gravemente perjudicial para las mujeres, que se ven relegadas a un rol de sumisión e invisibilidad social, sólo por cuestión de sexo.

Para el mantenimiento y reproducción de esta estructura social se inicia un proceso de construcción que comienza desde el nacimiento de la persona, siendo la familia la que inicia el procedimiento de asignación, y lo asegura, a lo largo de la convivencia diaria de manera informal pero eficaz: educa a sus hijos e hijas en las cuestiones más profundas y delicadas, a saber, en la formación e interiorización de creencias, valores, pensamientos, actitudes y conductas que determinarán algo de vital importancia, la identidad propia, en el tipo de educación que los niños y niñas reciben en el hogar, en sus aspectos más básicos y profundos, es muy poderosa, tanto es así, que condiciona la identidad del futuro adulto y adulta.

Se observa que distintos enfoques educativos familiares en cuanto a la cons-

trucción de género en los hijos e hijas, obtienen resultados muy diferentes en cuanto a su configuración.

Si el desafío es crear una sociedad más igualitaria y justa, es imprescindible ofrecer a los más jóvenes una educación sustentada en el desarrollo de las capacidades personales y no en el sexo.

Padres y madres deben comprender la importancia decisiva que tiene la educación familiar en la construcción de género y en la formación de la identidad personal, por eso, proponemos crear espacios de reflexión, que lejos de culpabilizarlos en la tarea, les ayuden a conocer y compartir, actitudes, mitos y creencias que permitan otras alternativas educativas para la formación integral, equilibrada y justa de las personas.

LAS FAMILIAS COMO AGENTES SOCIALIZADORES DE GÉNERO

La socialización es un proceso mediante el cual las personas aprenden e interiorizan el conjunto de elementos que componen la cultura. Este proceso es un aprendizaje cultural, y como en toda cultura, se definen los roles que son deseables para cada sexo. Por tanto, cuando hablamos de socialización de género, se hace referencia en términos generales a diferentes valores, normas, y comportamientos que socialmente se construyen y transmiten en función del sexo de cada persona. Investigaciones como la llevada a cabo por Padrós y Aubert (2010), donde analizan los modelos de atracción en adolescentes, se destaca precisamente la socialización diferenciada en chicas y chicos, a quienes se les transmite unas motivaciones y deseos basados en valores tradicionales y desiguales.

En este sentido, existe una diferencia conceptual importante entre dos conceptos claves para entender este complejo proceso que explica la socialización diferenciada, estos son: sexo y género.

La distinción de estos conceptos supuso para las teorías feministas una gran revolución intelectual, dado que “aporta una nueva forma de interrogar la realidad, acuña nuevas categorías analíticas con el fin de explicar aspectos de la realidad que no habían sido tenidos en cuenta antes de que se desvelen el aspecto social de los géneros” (Cobo, 2007, p. 60). Por tanto, sexo hace referencia a cuestiones biológicas, mientras que el género se concibe como fruto de la construcción sociocultural e histórica de los sexo, como ya señaló Beauvoir (1949/2008) “no se nace mujer: se llega a serlo” (p. 371). “Este planteamiento defiende la existencia de una continua interacción entre lo biológico y lo cultural, entre el dimorfismo sexual, hombre-mujer, y el producto sociocultural de cada uno de ellos: masculinidad-feminidad” (García-Leiva, 2005, p.75).

Pero para una comprensión del proceso de transmisión de los valores culturales que definen a los hombres como masculinos y a las mujeres como femeninas, es preciso matizar algunas concepciones previas relacionadas, estas son: estereotipos de género, rol de género e identidad de género.

Los estereotipos de género, según González Gabaldón (1999), son las creencias, las ideas compartidas por el conjunto de la sociedad sobre las diferencias existentes entre hombres y mujeres. Como señala Cobo (2007), estos estereotipos son un mecanismo ideológico que permite la reproducción y el reforzamiento de estas desigualdades, que se mantienen a través

del establecimiento de definiciones sociales compartidas y mantenidas a lo largo del tiempo. Estas creencias tienden a naturalizar las desigualdades entre mujeres y hombres, siendo por tanto los estereotipos una herramienta de transmisión de creencias y normas sociales establecidas que tiene consecuencias diferentes y desiguales para los géneros, dado que “las valoraciones sociales están jerarquizadas porque también están jerarquizados los géneros” (Cobo, 2007, p. 67).

En la investigación realizada por Eagly y Steffen (1984) se pone de manifiesto la estrecha relación entre los estereotipos género y los roles de género, señalando que la distribución de los roles se realiza en base a los estereotipos de género. Estos roles de género son los diferentes papeles que la sociedad, a través de la cultura, asigna a hombres y mujeres. Los que son tradicionalmente asignados a los hombres se relacionan con la racionalidad y el trabajo, es decir, con la instrumentalidad. Mientras que los roles asignados a las mujeres se sitúan en el otro extremo, la emotividad y el hogar, en una dimensión mucho más expresiva relacionada con aspectos más emocionales.

Por tanto, en base a la distribución social de los roles se organiza y mantiene la estructura social dominante –el patriarcado–, con un marcado reparto diferencial en las esferas de poder político, social y económico. Claramente visible al analizar la distribución del trabajo en la sociedad, donde se aprecia una marcada estratificación por género (Cobo, 2007) y donde además, como señala Lagarde (1995), esta “distribución de los bienes en el mundo sigue pautas de género, la mayor parte de los bienes y los recursos están monopolizados por el género mas-

culino: la tierra, la producción, las riquezas, el dinero, las instituciones y hasta la cultura” (p. 9).

Sobre esta base conceptual de estereotipos y roles se asienta “la construcción del ideal del yo interior que conlleva la interiorización de las identidades de género” (Butler, 2007, p.146), esta identidad de género, conlleva la interiorización de las normas socialmente establecidas para cada sexo; mediante el proceso de construcción personal en relación a la identificación (autocategorización) y diferenciación con el grupo de pertenencia, en esta misma línea Gómez Bueno (2001), señala que en el proceso de construcción de la identidad tienen relevancia los elementos comunes y compartidos con otros grupos sociales, pero además considera que las personas buscan elementos que les permitan diferenciarse como individuos.

La socialización de género se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje e interiorización social diferenciado para niños y niñas. Como en todo proceso, se pueden distinguir las siguientes fases: aprendizaje, donde se observan e imitan los estereotipos y roles diferenciados; interiorización, cuando la persona adapta sus respuestas a la exigencias socializadoras de género. Es en esta fase en la que se consolida la identidad de género (masculinidad y feminidad); y una fase de transmisión, en la que la persona socializada contribuye a la socialización de otras.

En dicho proceso intervienen diversos agentes sociales como la familia, el grupo de iguales, la escuela y los medios de comunicación. Pero como apunta Andréu Abela (2003), la familia es el agente de socialización más importante en la vida de las personas, dado que está presente en

todas las fases del proceso de socialización. “La familia es el primer agente en el tiempo, durante un lapsus más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización” (2003, p.245).

Para Rubin (1974) la socialización diferenciada en el seno familiar se inicia desde el primer día de vida. “Las ropas rosas y azules y los pendientes que ‘adornan’ las orejas de las niñas son claros indicios de que el desarrollo de los roles de género comienza muy tempranamente” (Gómez Bueno, 2001, p. 56). De hecho, un análisis detallado de los procesos de socialización desde la infancia se pueden conocer a través de la obra de Beauvoir (1949), donde realiza un minucioso análisis descriptivo de la adquisición de las pautas propias de la masculinidad y la feminidad, a través de la experiencia vivida de niños y niñas en relación con el vínculo materno y paterno, la permisividad de ciertas conductas en niños y la orientación a las niñas hacia otras conductas más propias de la feminidad, los juegos y la literatura infantil.

Estos mecanismo de socialización diferenciada se mantienen en la actualidad, en el estudio realizado por Rodríguez Menéndez (2007), se destaca como una de las opiniones mayoritarias entre las profesoras entrevistadas: “la familia actúa como agente socializador que favorece la adquisición de comportamientos distintos y estereotipados en niños y niñas” (2007, p. 3). La transmisión de valores, expectativas y actitudes diferenciadas es fácilmente observable en la vida cotidiana de la familia: juguetes, roles asumidos a través del juego, distintas conductas que se permiten a niñas y niños,..., como recoge Rodríguez Menéndez a través de la opinión de una maestra,

“yo mantengo que muchas veces vienen los niños condicionados por los juegos que tienen en sus casas. En la primera reunión los padres te dicen – no quiero que mi hijo juegue a esto o no quiero que mi hijo juegue con esto otro.” (2007, p. 3)

Por tanto, resulta evidente que la socialización de género comienza a muy temprana edad, siendo la familia el principal entorno de aprendizaje cultural. En su seno se comienza a compartir símbolos y adquirir un tipo de lenguaje, los roles y los valores sociales que caracterizan a la cultura de pertenencia. En opinión de Rodríguez Pérez, “la familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad” (2007, p. 92).

Además “como espacio de convivencia por excelencia, la familia engloba la mayor parte de las posibles dimensiones de igualdad entre hombres y mujeres” (Gómez, 2008, p.14) junto con la configuración y organización de las familias conforme al reparto de roles en el seno familiar, podemos decir que son los primeros modelos de referencia que niños y niñas tienen. Considerando la distribución en el reparto de roles en el seno familiar se establece la siguiente tipología propuesta por Martín Criado, Gómez Bueno, Fernández Palomares y Rodríguez Monge (2000): modelo “patriarcal popular”, modelo de “transición”, modelo “disciplinario-normalizador” y modelo Igualitario.

El modelo “patriarcal popular” que se caracteriza por la inculcación del principio de austeridad, primando el respeto a las personas mayores. Presenta un patrón donde es importante “la buena educa-

ción” entendida como obediencia. Incluso llegan a ser secundario los resultados académicos. En este tipo de organización familiar existe una marcada división de roles de género, en la que se considera que el hombre es “el cabeza de familia” y la mujer es el “refugio emocional”. Este tipo de modelo recurre a estrategias socializadoras represivas, como explica Rodríguez Pérez (2007), esta socialización se da en familias donde prima la obediencia, la autoridad y la norma, y cuando el o la menor no cumple las expectativas se recurre al castigo, pero raramente es premiado cuando ocurre lo contrario.

Para Gómez Bueno (2001) este modelo “patriarcal-popular” esta deslegitimado en la actualidad, puesto que está en contradicción tanto con el nuevo capitalismo de consumo como con la institución escolar y los nuevos valores de igualdad de género, por sus principios educativos, su tratamiento diferencial entre hijos e hijas y en el modo en el que se ejerce la autoridad.

El modelo de “transición”, se corresponde con organizaciones familiares en las que el padre y la madre consideran la importancia de la disciplina y comparten valores relacionados con la igualdad de oportunidades de sus hijos e hijas, pero en sus prácticas cotidianas no consiguen desarrollar esos principios, como matiza Gómez Bueno, son organizaciones familiares donde a los padres y a las madres “les resulta muy difícil conjugar una relación de confianza con sus hijos con un control efectivo de sus comportamientos y aplicar la teórica igualdad de género con un tratamiento uniforme de sus hijos e hijas” (2001, p. 61).

Son familias que se sienten desorientadas en la educación de sus hijos y/o hijas,

principalmente porque tienen como referencia un modelo “patriarcal-popular” que no quieren reproducir con su familia y buscan nuevas alternativas para socializar.

La dualidad y contradicciones de estos modelos familiares se deben principalmente a que aún se estructuran siguiendo los roles de género establecidos tradicionalmente, por ejemplo, existe una clara diferenciación en el reparto de tareas en el hogar, en él, la mujer sigue manteniendo el dominio en la relación y vínculos afectivos, de ahí que se encuentre en un continuo debate entre el nivel afectivo y moral en el proceso de socialización. En este sentido para González Pozuelo (2009) es la mujer quien ejerce un rol instrumental, transmitiendo este a sus hijas y orientando a sus hijos hacia un comportamiento más autónomo. Mientras que “el padre ejerce un papel instrumental con los hijos varones y alienta la feminidad (entendida tradicionalmente) en las hijas, aprobando la participación en aquellas actividades consideradas propias de su rol”(González Pozuelo, 2009, p. 51). El hombre dentro de este modelo familiar en transición es “cabeza de familia”, pero no entendido como autoridad sino como proveedor material, a este tipo de rol van asociadas conductas como los regalos materiales hacia diferentes miembros de la familia.

Estas contradicciones permanentes y cotidianas en la vida de este tipo de familias hacen que se conformen bajo “una estructura de derechos familiares cada vez más favorables a hijos e hijas y en ellos los progenitores recurren, cada vez con menor éxito, a estrategias de poder en ausencia de una estrategia coherente” (Gómez Bueno, 2001, p. 61).

El modelo “disciplinario-normalizador” se caracteriza por familias en las que se persigue educar a los hijos y/o hijas en la autodisciplina, para ello, se recurre a un sistema de normas estables, que no dependen del estado de humor. Nos referimos a madres y padres consecuentes con las normas que dictaron. Tienen claramente definido lo que entienden por buen comportamiento, y consideran que su referente principal ha de ser los resultados académicos de hijos e hijas. No obstante, Gómez Bueno (2001) señala que en relación al reparto igualitario de roles, en diversos estudios se constata la existencia de diferencias en la práctica educativa entre niñas y niños. Estas diferencias se encuentran al analizar el éxito académico, las diferentes competencias desarrolladas por los hijos y las hijas, y también al estudiar la relación entre los roles de género y las ocupaciones desempeñadas por ambos, lo explica la existencia de trabajos masculinizados y trabajos feminizados.

En cuanto al cuarto modelo propuesto por González Bueno (2001), el modelo Igualitario, podría considerarse el más deseable si consideramos que las pautas educativas en las familias se asientan en valores igualitarios. La estructura familiar en este tipo de modelo se diferencia de todos los anteriores esencialmente porque no se conforma bajo una estructura patriarcal, la toma de decisión y el ejercicio de los roles es compartido, o bien, se ha invertido. En este modelo están presente las nuevas configuraciones familiares, tales como las familias monoparentales, las familias con roles invertidos, o familias en las que trabajan ambas partes.

La presencia de este modelo igualitario viene motivado principalmente por la incorporación de las mujeres al mercado

laboral y por “el cambio hacia concepciones más igualitarias de los roles de género y las pautas de participación del padre en las tareas domésticas, que contribuyen sin duda alguna a desarrollar en las nuevas generaciones una ideología de rol más igualitaria” (González Pozuelo, 2009, p.39), aunque aún “es un cambio en gran medida generacional, que presenta todavía resistencias culturales” (Alberdi, 2004, p. 261).

En las familias igualitarias el rol masculino y femenino no está tan estrictamente diferenciado, la pareja realiza los mismos roles participando de la crianza y cuidado del hogar, y la toma de decisión se caracteriza por ser compartida.

“Estos rasgos suponen importantes modificaciones del modelo tradicional patriarcal y conducen al debilitamiento de la influencia del dispositivo de feminización, dejando lugar a la configuración de unas identidades de género menos diferenciadoras: se fomentan iguales derechos y obligaciones para las hijas que para los hijos: las mismas aspiraciones profesionales, deportivas; los mismos horarios; igual colaboración en las tareas de la casa; reparto equitativo de recursos” (Gómez Bueno, 2001, p. 63).

Acompañar este modelo Igualitario de organización familiar de una socialización enfocada a la participación activa de los miembros de las familias es una combinación que puede conducir al bienestar de la unidad familiar, y consecuentemente al bienestar social. Principalmente porque “la socialización participatoria se asocia con una organización familiar en la que la cohesión se logra a través de las activi-

dades conjuntas y el desarrollo de metas familiares comunes” (Rodríguez Pérez, 2007, p. 94). Las características de esta socialización participativa son desarrolladas por Broom y Selznick, y se recoge en este trabajo a través de Rodríguez Pérez (2007). Para estos autores la socialización participatoria es un patrón de socialización orientada a contar con los miembros que componen el núcleo familiar. Permite que niño y niña experimenten, y que las normas se construyan mediante la colaboración de menores y personas adultas. Son familias en las que “los roles tradicionales son modificados dependiendo de las habilidades e inclinaciones de sus miembros y las metas familiares son muy variadas” (Rodríguez Pérez, 2007, p. 94).

En este sentido, promover o compartir roles dentro de las familias y establecer mecanismos de comunicación y colaboración en ellas se convierte en un gran reto para trabajar en las Escuelas de padres, ya que estas deben ir adaptándose a las demandas de la sociedad en las que están inscritas, pues este fue el primer impulso para su gestación.

ANTECEDENTES Y PROSPECTIVAS DE LAS ESCUELAS DE PADRES Y MADRES

Los primeros intentos de formación para Padres y Madres tienen lugar en Estados Unidos, existen algunas fechas históricas tales como las siguientes: Se crea la Asociación de Madres de Familia en 1815, y a partir de este momento y en un espacio de poco tiempo, comienzan a aparecer iniciativas en este sentido, por ejemplo en 1832, se edita la primera revista dedicada a la educación familiar de los hijos con el nombre de Mothers Magazi-

ne, y un par de años más tarde se publica *MotherAssistant*. La revista *Parents Magazine*, llegó a ser muy popular superando el millón de lectores. Ante el éxito de ventas surgieron otras publicaciones con el objetivo de ayudar a las madres en sus procedimientos educativos, tales como *Mothering*, *Parenting*, *Children*, y otras. Finalizando el siglo, tiene lugar en USA el I congreso Nacional *Parents-Teachers*, en un intento de buscar las relaciones entre la familia y los centros educativos.

La Fundación Rockefeller en 1923, apoya ampliamente la creación de centros de investigación para formar especialistas en la educación para los padres y, con su apoyo decisivo, la Asociación Americana para el Estudio del Niño, funda el Consejo Nacional para la Educación de los Padres.

Ya en Francia, en 1928 La Sra. Vérine crea la que se considera primera Escuela de Padres en el mundo. Creó un lema para ella “Unirse, instruirse y servir”, Pretendía facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias entre todas aquellas personas interesadas en la buena educación y el sano crecimiento de niños y niñas.

Esta primera escuela francesa tenía como participantes a padres y madres, educadores y otros especialistas en infancia y educación. Su principio de actuación era que todas las personas que participaban en la escuela de padres, madres y profesores tenían algo que aportar al resto y que el aprendizaje y el conocimiento para la educación de niños y niñas, vendría por el intercambio de ideas entre el grupo de asistentes.

Fue invitada por el Tribunal Supremo de Francia y pronunció una conferencia sobre la educación sexual de niños y ni-

ñas, e insistió en la necesidad de devolver la confianza a las familias en lo que respecta a su posibilidad de desempeñar debidamente su función educativa.

La idea fue presentada por ella misma y defendió sobre “un mejor conocimiento del niño”, “un esfuerzo para conciliar los principios antiguos de la autoridad paterna con las ideas de la autonomía de la persona del niño” y “la conciliación de los métodos tradicionales de la enseñanza moral con los métodos activos de formación personal”. A partir de este momento se desencadenaron en Francia una serie de publicaciones, reuniones, congresos, en torno al mejor conocimiento de la infancia, en 1930 La Escuela de Padres francesa publica su primer libro *L'enface*, y el efecto se va propagando por otros países como la antigua Yugoslavia, en la que tuvo lugar en 1954, el Congreso Mundial en Zagreb, sobre la protección de la infancia en el seno familiar y que fue convocado por La Unión Internacional para la asistencia del Niño. Al año siguiente en Alemania, (Hamburgo) se instituyeron las reuniones del Instituto de la UNESCO sobre la educación de los padres. Los países europeos comenzaban a poner en marcha proyectos para educar a los padres y madres.

Las escuelas para padres y madres, surgen a principios del siglo XX en Estados Unidos y Francia extendiéndose más tarde a otros países como Francia, Inglaterra, Reino Unido y Alemania. El comienzo de siglo proporcionó avances en los conocimientos y especialmente en su divulgación, por lo que la sociedad reclamaba mayor información sobre los temas que tuvieran que ver con la infancia, pues se iniciaba una preocupación social por ella. Se extiende la conciencia sobre

la salud de niños y niñas y se relaciona con los hábitos y habilidades parentales, comienza a intuirse que la educación tendrá un papel determinante en este sentido y cobra un interés especial, la idea de que la escuela y la familia necesitan canales de comunicación para hacer efectiva la buena educación de la infancia.

Los esfuerzos para la educación de los padres tuvieron razones prioritarias en los diferentes momentos históricos, de esta manera, en el S. XIX hubo preponderancia de las razones de tipo médico, por ello se formaban a las madres para luchar fundamentalmente contra la mortalidad infantil, la mala salud en la infancia y la desnutrición. Las razones de orden psicológico son propias del siglo XX con el conocimiento y divulgación, sobre la personalidad de los adultos, prejuicios, agresividad, y las alteraciones mentales y desajustes sociales que tienen su origen en los años de crecimiento en la familia. Esta cuestión unida a los rápidos cambios acaecidos a lo largo de este siglo, tales como los económicos, demográficos, de consideración en el estatus de la infancia, incorporación de la mujer al mundo laboral y profesional, la escasez de guarderías, menor relación de los niños con los padres. Harán crear un sentimiento de insatisfacción respecto a la paternidad y maternidad en la que van a tener un papel importante las Escuelas de Padres y Madres.

Las Escuelas de Padres y Madres, tienen sentido actualmente en la idea de educación permanente, pues los temas y las necesidades a cubrir para la competencia familiar varía con el tiempo, como ya hemos indicado, pero es una educación a lo largo de la vida de los padres y madres que asistiendo a una institución creada

para tal efecto, y con medios pedagógicos específicos, propone una puesta al día en aquellos aspectos que preocupan y ocupan, y sobre los temas de trascendencia social para la época en la que se vive.

En opinión de Fernando de la Puente:

“las escuelas de padres son una de las estrategias más interesantes para crear un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación: por qué educamos, cómo educamos. Se inserta en el área de la comunicación o conversación, que no intenta lograr ninguna decisión operativa a corto plazo, sino solamente la reflexión, el diálogo, el consenso” (Puente de la, 1999, p. 246).

En la actualidad las Escuelas de Padres y Madres en España se desarrolla a partir de tres vías: acciones desarrolladas desde instituciones públicas, las desarrolladas desde el asociacionismo, y las acciones que parten de iniciativa privada. Dentro de estas acciones desarrolladas por la administración pública se encuentran experiencias que llevan implantándose a lo largo de veinte años, como es el caso del programa Escuela de Padres de la Comunidad de Valencia que lleva desarrollándose desde el curso 1993/1994, o el caso de las Escuelas de Padres y Madres que se impulsan desde el ámbito local también son numerosas, ayuntamiento de Mérida, Murcia, Madrid, Pozuelo de Alarcón,... este último actualmente lleva a cabo el II Programa 2013/2014 de Escuela de Padres y Madres.

Desde el tejido asociativo son las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) junto con los centros educativos, quienes han motivado su im-

plantación y desarrollo. Dando respuesta a una necesidad socioeducativa, reforzar los vínculos entre la escuela y las familias. Principalmente las Escuelas de Padres y Madres que se han promovido a través del AMPA y han contado con la colaboración estrecha del centro educativo, lo que ha permitido la coordinación entre la acción pedagógica de la familia con la escuela.

En cuanto a las acciones que parten de iniciativa privada, se encuentran las no lucrativas y las orientadas a la obtención de beneficios económicos. Las acciones de carácter no lucrativo que han dado a conocer la Escuelas de Padres y Madres vienen de la manos de la comunidad digital, a través de webs, foros y blogs se han creado multitud de espacios donde su contenido se enfoca a fomentar la participación de las familias ofreciendo información sobre temas de interés para madres y padres.

Por otro lado, ciertas empresas también incorporan este servicio de Escuela de Padres y Madres, son profesionales del campo educativo, pedagógico, psicológico,... que han dado respuesta a la demanda social de muchas familias creando un espacio orientado a la información y formación sobre aspectos relacionados con la crianza y evolución. Algunas de estas empresas ofrecen encuentros formativos en espacios comunes donde se desarrollan talleres de formación y reflexión que permiten el intercambio de experiencias; y otras empresas, que ofrecen material muy especializado y específico relacionado con el desarrollo cognitivo, personal y social de niños y niñas.

Desde el Ayuntamiento de Madrid (Servicios sociales), Fresnillo Poza (2000) señala algunos indicadores a tener

en cuenta para construir los temas que consideran necesarios y de interés para la trabajar en las escuelas de padres:

- “La confusión sobre los valores que deben predominar. Algunos describen a nuestra sociedad occidental como hedonista, competitiva, consumista, individualista... y sin embargo, muchos reconocen encarecidamente valores como la solidaridad, el ecologismo, la cooperación, la tolerancia...

- La falta de tiempo para compartir con los hijos, que hace que la escuela sea en muchos casos su segundo hogar.

- La influencia creciente de los medios de comunicación que interfieren en ocasiones con lo que los padres desean transmitir a sus hijos.

- Las diferencias generacionales con los consiguientes problemas de comunicación entre padres e hijos.

- La falta de dedicación o de conocimientos para mejorar como persona y ofrecer así a nuestros hijos un mejor modelo de conducta” (Fresnillo Pozas, 2000, p. 18).

Desde este trabajo se considera que la educación debería incluir de forma transversal todos aquellos que conciernen a la construcción de género, educación sexual, coeducación e igualdad en el reparto de tareas en la vida diaria. La transversalidad de estos temas no es disculpa para dedicar monográficos y sesiones específicas a los padres y madres.

Así, Galet, C. (2012) se refiere a la educación planteando que, si el objetivo consiste en formar personas autónomas, el camino está en que ellos y ellas puedan discernir entre aquello que resulta verdaderamente valioso en la vida, y lo

que no lo es. Entendemos que educar es convertir a los chicos y a las chicas en dueños de sus destinos, en lugar de permitir que el azar o cualquier otra situación ajena a ellos mismos controlen y dirijan sus vidas.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE MODELOS IGUALITARIOS EN LAS FAMILIAS A TRAVÉS DE LA ESCUELAS DE PADRES Y MADRES.

Tomamos como marco de referencia el Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI, en la idea mantenida y extendida por Jacques Delors, sobre los pilares fundamentales de la educación: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad. Sin abandonar esta idea atravesamos las cuestiones de género en estos cuatro aprendizajes decisivos.

Aprender a conocer, para ello es necesario poner en contacto a los niños y niñas con los conocimientos, entretejidos por la historia y la cultura, que se organizan en contenidos curriculares y se aprenden en la escuela, pero también, con el mundo que les rodea por medio de sus relaciones con el entorno, la familia, los iguales y los medios de comunicación, ayudándoles a analizar esta realidad a través de estrategias de aprendizaje constructivo. Las familias deben conocer como se construye el conocimiento, como participan las mujeres y los hombres en él y en su divulgación, así como se transmiten los valores culturales sin excesiva reflexión sobre ellos y de qué forma las familias contribuyen a su mantenimiento en los actos sencillos de cada día.

La familia transmite conocimientos que entran dentro del ámbito de la historia familiar y le confiere una serie de características diferenciales fruto de las experiencias de las generaciones anteriores. En este sentido, es importante, crear en el hogar intercambios y comunicaciones sobre la historia de los abuelos, el papel de las abuelas, los tíos y tías así como anécdotas y sucesos y cuántos de ellos fueron por decisiones personales de los hombres y mujeres de sus familias o por lo que era deseable hacer en esos momentos. Esto hace reflexionar a padres y madres y permiten al niño y a la niña tomar conciencia de su procedencia, y conocer su filiación y contribuye a la toma de conciencia de su identidad personal, familiar y social.

De esta forma, la construcción del concepto de sí mismo/a gira alrededor del espacio del tiempo y del género y la deseabilidad social que inevitablemente transitan los dos primeros ejes, es en ellos donde aprenderán a ser niños y niñas, y lo harán como miembros de un grupo social, de una cultura propia de género, que les enseñara a conocer de una manera determinada y con barreras concretas, que podrán ser salvadas a través del desarrollo de la individualidad, se su especificidad única en la que podrán su propio proyecto de vida.

Para aprender a ser él mismo, el niño y la niña descubre sus peculiaridades y su ser sí mismo en la diferenciación con los miembros de su familia. La identidad personal la adquiere en este doble proceso de descubrimiento de sí mismo y diferenciación de los otros. De ahí la importancia de sus primeros contactos familiares para potenciar la realidad de su ser individual y personal. Desea sentirse aceptado, valo-

rado, capaz y amado con independencia de su sexo.

Si se sienten capaces, aceptados y valorados, aprenderán a hacer desarrollando sus habilidades y destrezas personales, tanto si pertenecen a un sexo o a otro. Hacen en la escuela, en el hogar, con los profesores, con los padres y madres y con los iguales. Los encargados de su educación deben tener estrategias comunes para cubrir este objetivo. Fuertes en estos aspectos aprenderán a valorar lo diferente, lo igual, lo cotidiano y lo extraordinario para una participación efectiva en las sociedades del presente y del futuro, esto es aprender a vivir en comunidad, hombres y mujeres, alejados de la violencia.

Defendemos que estos principios no son sólo competencia de la escuela en su actividad con los más pequeños/as, y que padres y madres tienen derechos a ser formados en ellos para conseguir que la educación que proporcionan a sus hijos tome la misma dirección y cubra los objetivos propuestos para la educación del siglo XXI. La escuela no debe estar sola y la familia tampoco.

Desde este enfoque, entendemos la Escuela de Padres y Madres como una intervención preventiva con las familias. El objetivo consiste en trabajar el modelo educativo igualitario como prevención de las violencias de género, en aras a crear unas relaciones acordes con los derechos de las personas sin discriminación de sexo, tanto en el seno familiar como en las relaciones con la escuela y con el resto de la sociedad.

Para ello proponemos el desarrollo de contenidos y actitudes que fomenten la formación como personas, en el respeto a la manera de ser, de sentir, de actuar, a la imagen que cada persona tiene sobre sí

mismo/a, el estado emocional o la capacidad para relacionarse con los demás.

Un conocimiento básico sobre las relaciones familiares y los estereotipos que se transmiten en la evolución de niños y niñas en el seno familiar y en el escolar, así como en la relación de los padres y las madres con sus hijos e hijas, en cuanto al desempeño de funciones dentro y fuera del hogar y en la utilización de espacios y tiempos en los periodos de ocio y tiempo libre, el niño y la niña en su relación con la calle, el ambiente, las amistades, las fiestas, la cultura, los viajes, los medios de comunicación, así como los estilos pedagógicos de los padres y madres al interactuar con ellos.

“El objetivo fundamental de la educación debe ser el garantizar que cada niño y niña, independientemente de su sexo, tenga la oportunidad de potenciar los conocimientos, valores y actitudes que posibilitan el desarrollo integral de su personalidad” (AMEI-WAECE, 2012). En este sentido, a continuación se proponen distintos ámbitos relacionados con la educación en igualdad básico para desarrollar en las familias competencias igualitarias:

- Estereotipos de género
- Implicación igualitaria en las tareas domésticas y cuidado familiar
- Trato igualitario e igualdad de oportunidades entre hijas e hijos.
- Violencia contra la mujer

Trabajar con las familias los estereotipos de género es fundamental para que se visualicen los prejuicios y estereotipos sexistas que los definen. Es importante reflexionar y construir nuevos modelos que superen la visión tradicional de la masculinidad y la feminidad. Además los este-

reotipos de género están estrechamente relacionados con las diferentes expectativas que padres y madres tiene en sus hijas y/o hijos, de hecho, “un porcentaje muy elevado de esas diferencias entre niñas y niños son fruto de las expectativas culturales y las aptitudes de las personas significativas de su entorno” (AMEI-WAECE, 2012).

Para ello, se considera importante ofrecer a la familia una visión más amplia en las atribuciones de los roles, que aporte un enfoque menos estereotipado de hombres y mujeres. En este sentido, interesa dotar a las familias de recursos coeducativos y ofrecer “punto de encuentros” para sugerir recomendaciones acerca de libros, cuentos y canciones que contengan valores igualitarios que permita a las familias trabajar competencias más equitativas. Desde este enfoque se facilita la creación de un espacio de intercambio de experiencias y reflexiones sobre aspectos cotidianos como las diferencias que pueden existir en el tono que se emplea en la comunicación con su hija y/o hijo, las responsabilidades que atribuyen, las exigencias, o los juguetes que consideran que les van a gustar.

En relación al ámbito para desarrollar competencias en las familias con el fin de fomentar la implicación igualitaria de la pareja en las tareas domésticas y cuidado familiar, es importante trabajar en la línea de la corresponsabilidad familiar. Dado que para una organización familiar igualitaria, debe darse el reparto de tareas y la toma de decisión es acordada, no recae únicamente en el “cabeza de familia” –en su concepción tradicional.

En este sentido y de acuerdo con Ceballos (2006), la familia y la escuela son dos elementos básicos en el proceso de

socialización de la infancia y ambos contribuyen al desarrollo integral de la persona, especialmente si consideramos que la educación familiar centra su atención en aprendizajes para la vida, enseñando como afrontar retos y asumir responsabilidades. Para visibilizar la diferencias y consecuencias que conlleva un reparto tradicional de los roles de género en el hogar, resulta conveniente trabajar en la gestión y disponibilidad del tiempo de los diferentes miembros de la familia.

En este sentido las investigaciones iniciadas por Durán (1997) sobre la gestión y usos del tiempo en los hogares españoles puso de manifiesto las desigualdades en el reparto de responsabilidad en las familias. Según datos del INE, en el año 2010 las mujeres ocupaban dos horas y cuarto más que los hombres en el trabajo familiar, cada día, y este cálculo se realizó sin tener en cuenta el tiempo que estas mujeres dedicaban a la planificación y organización de las tareas que más tarde desarrollarían.

Según Ceballos (2014), a partir de los 10 años de edad el 91,9 de las féminas realizan tareas domésticas y se ocupan de las personas dependientes invirtiendo casi cuatro horas y media semanales, frente al 74,7 de varones que dedican dos horas y media semanales (INE, 2012). Parece obvio concluir a la vista de los datos que los programas de coeducación no están siendo lo suficientemente eficaces. Por esta razón proponemos una reflexión sobre la relación de la pareja, en sus dimensiones afectivas, complementarias, en sus divergencias de gustos, ideas y manifestaciones. En la expresión de sentimientos, habilidades y estilos de comunicación y los estilos de afrontamiento en situaciones de conflic-

tos, en la utilización del tiempo libre y en las oportunidades de ocio.

Sin olvidar, un tema de vital importancia para los chicos y chicas como es la orientación profesional y la dirección hacia el mercado laboral para conseguir su independencia económica, de modo que no se condicione por constructos sociales atendiendo a género, sino a la vocación, los gustos e intereses personales.

El modelo de trabajo a seguir en nuestra propuesta es el de una Escuela de Padres y Madres participativa. En ellas se forman grupos pequeños como de veinte personas, organizadas de tal manera que nadie se sienta perdido, ignorado o marginado. Todos activos, participativos, interaccionados.

El criterio de selección para la formación de los grupos será, constituirlos de forma heterogénea, con personas con diferentes visiones y actitudes ante la vida, con enfoques y posiciones que puedan ayudar a pensar sobre las actitudes y estilos educativos que propicien la reflexión y los cambios para una mejor competencia parental. Grupos democráticos de padres y madres con un objetivo común, no aceptar sin reflexión los acontecimientos familiares y transformar las realidades vitales en el convencimiento de que las familias pueden avanzar hacia formas más justas e igualitarias en la educación y relación cotidiana con sus hijas e hijos.

La metodología de trabajo en la Escuela de Padres y Madres participativa, debe permitirles avanzar hacia la confección de sus propios programas, formas de comunicación, actividades y horarios y utilización y gestión de recursos.

Piotrkiwski y Hughes, explicaron el término trabajo familiar tal y como se emplea en la investigación para referir-

se a la energía, el tiempo y el desarrollo de destrezas necesarias para atender “las tareas del hogar y del cuidado de los hijos y de las hijas que deben realizar las familias para mantener el hogar y a sus miembros” (1993, p.190). En un primer momento, los investigadores se referían a la implicación de madres/padres en las tareas familiares, y no diferenciaban entre las tareas domésticas y las tareas relacionadas con la crianza/educación de los hijos e hijas. No obstante, según fue avanzando la investigación se apreciaron diferencias sustanciales entre ambos tipos de actividades, especialmente con respecto a las siguientes dimensiones:

“El coste de la negligencia ante la realización de las tareas que, comparativa y cualitativamente, varía en ambos tipos de tareas. La repercusión o consecuencias de la negligencia en las tareas domésticas recae más directamente en la organización familiar mientras que la negligencia en la crianza/educación de los hijos e hijas puede interferir su propio desarrollo físico y evolutivo”. (Piotrkiwski y Hughes, 1993, p. 191).

Algunos de los objetivos que se proponen para la educación de padres y madres son:

- Adecuar los conocimientos que tienen a propósito de la edad de sus hijos/as., en los aspectos evolutivos y y en particular aquellos que hacen referencia a la diferenciación sexual y a la construcción de género.
- Adquirir recursos e iniciativas suficientes para desenvolverse en situaciones reales de la vida cotidiana, contribuyendo

a la educación sexual de sus hijos e hijas de forma natural.

- Promover la comunicación entre los integrantes del núcleo familiar, entrenar en la escucha activa.

- Facilitar la expresión de los sentimientos, en el grupo de padre, hacerlos sentir libres, y respetuosos con la expresión de los demás.

- Estimular en padres y madres de familia el desarrollo de habilidades y actitudes que contribuyan al crecimiento integral de los hijos e hijas en la búsqueda de su identidad personal.

Resulta interesante también trabajar temas como los estilos educativos parentales, para ayudarles a reflexionar sobre ellos y mejorar sus actitudes, en las dinámicas se pueden trabajar las representaciones desde la propia concepción que ellos tienen, establecer un debate posterior y finalizar mostrando las características de cada uno de ellos en una selección de cortos decine, en la que fácilmente reconozcan los modelos fundamnetales:

- Autoritarios: máximo control ofreciendo el mínimo afecto, carecen de habilidades negociadoras y es frecuente el uso de castigos físicos o verbales.

- Evitativos: evitan conflictos mostrando indiferencia hacia las actitudes de los hijos y delegando la educación en otros centros o personas.

- Asertivos: son afectivos con sus hijos, valorando su edad, usan normas claras y coherentes estimulando la independencia responsable de éstos.

- Sobreprotectores: su control reside en el chantaje emocional a sus hijos concediéndoles caprichos y protegiéndoles de las consecuencias de sus actos.

En un segundo momento se puede debatir sobre como desde cada modelo se trata, se reparten tareas y se comunican con sus hijos e hijas. Resulta muy gráfico seleccionar escenas de películas antiguas y el trato discriminatorio que las niñas recibían y compararlo con otros actuales.

Si el enfoque y los objetivos de las escuelas que proponemos están claros, es fácil organizar y adaptar los temas para lograr la reflexión, el análisis y que estos se traduzcan en unas buenas prácticas en la vida cotidiana tanto para sus hijos como para sus hijas.

También entendemos que la Escuela de Padres y Madres, pueden desarrollar una labor de prevención secundaria, en el sentido que en la participación de las dinámicas pueden detectarse familias susceptibles de otro tipo de intervenciones más específicas que bien pueden desarrollarse en los mismos espacios con metodologías diferenciadas o en otros habilitados para tal efecto.

Sugerimos desde esta propuesta que el modelo de Escuelas de Padres y Madres para la formación en educación igualitaria puede ser eficaz para el desarrollo de la competencia familiar en relaciones de género. De esta forma, consideramos que organizada de forma adecuada, constituirían una forma institucional preventiva de las posibles intervenciones socioeducativas administrativas o judiciales especializadas.

CONCLUSIONES

La familia juega un papel importante como agente de socialización de género, por tanto fomentar mecanismos como la Escuelas de Padres y Madres es un medio de gran utilidad para acercar a las

familias a conocer otras experiencias, nuevos enfoques y orientaciones para desarrollar pautas educativas más igualitarias en el entorno familiar.

Las Escuelas de Padres y Madres, se crearon como espacios para la reflexión, el conocimiento y el cambio de actitudes, con el objetivo de mejorar las competencias familiares. Sus contenidos y métodos han ido adaptándose a los cambios sociales y a las actualizaciones del conocimiento. Hoy en día, de forma específica y transversal, se hace ineludible fomentar la reflexión y la acción en las cuestiones de género y su transmisión intergeneracional. Consideramos útiles los métodos participativos por el protagonismo que ofrecen a los padres y madres al tiempo que los mantiene activos en el pensamiento y la acción que bien pueden traducirse en acciones cotidianas competentes en la idea de los modelos igualitarios y la convivencia pacífica. Especialmente útil resulta el modelo de trabajo familiar en

el hogar y coeducación real en la escuela para conseguir conciencia y buenas prácticas en los procesos de socialización de la infancia.

Consideramos que se hace necesario reactivar y actualizar los contenidos de las Escuelas de Padres y Madres, así como, encontrar una denominación que no tenga una referencia tan específica a lo “académico infantil”. Se necesitan también investigaciones sobre los posibles efectos de los modelos teóricos sobre las competencias parentales.

Consideramos que trabajar y fomentar la educación y el trato igualitaria en el hogar es fundamental, puesto que las diferencias en los roles asignados genera desigualdad entre los sexo. Por tanto, fomentar las capacidades individuales, en vez de potenciar en niñas sólo las capacidades relacionadas con la feminidad y en niños las relacionadas con la masculinidad, colaboraría en reducir ciertas desigualdades de género.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I.: Cambios en los roles familiares y domésticos. *Arbor*, 2004, Vol. 178, nº 702, pp. 231-261.
- ANDRÉU ABELA, J. Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia*, 2003, nº 3, pp. 243-261.
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES (AMEI-WAECE). Niñas y niños, ¿expectativas culturales diferentes?. 2012. Recuperado de http://www.waece.org/circulares_pedagogicas/CPDELMES/2012_05_2_nene_nena.pdf
- BEAUVOIR DE, S. *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra. 2008.
- BUTLER, J. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós. 2006
- CEBALLOS, E. Dimensiones del análisis del diagnóstico en Educación: El diagnóstico del contexto familiar *Relieve*, 2006, Vol. 12, nº 1, pp. 33-47.
- CEBALLOS, E. Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2014, Vol. 17, nº 1, pp. 1-14
- COBO, R. *Género. En 10 palabras clave sobre la mujer*. Navarra: Editorial Verbo Divino. 1995.
- DURÁN, M. A. La investigación sobre uso del tiempo en España en la década de los noventa. Algunas reflexiones metodológicas. *Revista Internacional de Sociología*. 1997, nº 18, pp. 163-189.
- EAGLY, A. H. y STEFFEN V. J. Gender Stereotypes Stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles. *Journal of Personality*, 1984, nº 44, pp. 226- 242.
- FRESNILLO POZA, V., FRESNILLO LOBO, R. y FRESNILLO POZA, M. L. *Escuela de Padres*, 2000, nº 18. Area de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Madrid.
- GALET, C. *Educación Social: Los valores como prevención*. Berlín: Editorial académica española. 2012.
- GARCÍA-LEIVA, P. Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 2005, nº 7, pp. 71-81.
- GÓMEZ, V. El debate en torno a la regulación de la igualdad de género en la familia. *Política y sociedad*, 2008, Vol. 45, nº 2, pp. 13-28.
- GÓMEZ BUENO, C., CASARES, M., CIFUENTES, C., CARMONA A. Y FERNÁNDEZ, F. *Identidad de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Edita Secretaría General Técnica. 2001
- GONZÁLEZ GABALDÓN, B. Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 1999, nº 12, pp. 79-88
- GONZÁLEZ POZUELO, F. Familia y tareas domésticas. *Campo Abierto*, 2009, Vol. 28, nº 1, pp. 35-52.
- LAGARDE, M. *Identidad de género y derechos humanos*. 1995. Recuperado de <http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.detalle/id.1037>

- MARTÍN CRIADO, E., GÓMEZ BUENO, C., FERNÁNDEZ PALOMARES, F. Y RODRÍGUEZ MONGE, A. Familias de clase obrera y escuela. Donostia: Editorial Iralka 2000.
- PADRÓS, M. y AUBERT A. Modelos de atracción de los y las adolescentes. Revista interuniversitaria de Pedagogía social, 2010, nº 17, pp. 73-82.
- PIOTRKOWSKI, C.S. y HUGHES, D. Dual-earner families in context: Managing family and work systems. En Normal family processes, p. 185-207. Guildfordp: F. Walsh Ed. (2º Ed.) 1993.
- PUENTE, F. DE LA. “Escuela de Padres: urgencia y renovación”. Padres y maestros, 1999, nº 246, p. 1.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2007, Vol. 10, nº 1, pp. 1-9. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- RODRÍGUEZ PÉREZ, A. Principales modelos de socialización familiar. Foro de educación, 2007, nº 9, pp. 91-97.
- RUBIN, J. Z., PROVENZANO, F. J. y LURIA, Z. The eye of the beholder: parents' views on sex of newborns. American Journal of Orthopsychiatry, 1974, nº 44, 512-519. Recuperado de [10.1111/j.1939-0025.1974.tb00905.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1974.tb00905.x)
- SALLÉS, C. y GER, S. Las competencias familiares en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. Educación social, 2012, nº 49, pp. 25-47.