GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2017-2018

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL MODELO DE BRONFENBRENNER EN LA ADQUISICIÓN DE GÉNERO: PROPUESTAS DE TRABAJO

ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THE BRONFENBRENNER MODEL ON GENDER ACQUISITION: WORKING PROPOSALS

Autora: María Rodríguez Gutiérrez

Directora: Noelia Fernández Rouco

2017/2018

VºBº DIRECTOR VºBº AUTORA

“Solamente las niñas recién nacidas se salvaron del exterminio. Mientras ellas crecían, los asesinos les decían y les repetían que servir a los hombres era su destino. Ellas lo creyeron, sus hijas y las hijas de sus hijas”.

Galeano (1982, p.40).

INDICE

1.Resumen ---------- 2

1.1 Palabras Clave ---------- 3

2. Abstract ---------- 4

2.1 Key words: ---------- 4

3. Introducción ---------- 5

4. Justificación ---------- 7

5. Fundamentación teórica. ---------- 9

5.1 Sexo, género e identidad de género ---------- 9

5.2. Aproximación al género y su importancia en los diversos contextos. ---- 14

6. Objetivos ---------- 16

7. Análisis integrado de los distintos elementos del Modelo Ecológico en las cuestiones relativas al género. ---------- 17

8. Sugerencias de trabajo a partir del análisis integrado desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner ---------- 24

9. Conclusiones ---------- 29

10. Referencias Bibliográficas ---------- 32

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ideas en relación al género a partir del Modelo Ecológico. ------ 24

Figura 2. Listado de principales propuestas de mejora para cada sistema. ---------- 29

1. Resumen

Este trabajo de fin de grado analiza el abordaje de la identidad de género desde la influencia que el niño o niña recibe de los diferentes sistemas que conforman el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, para ello, se lleva a cabo un análisis exhaustivo y global de cada sistema y se desarrollan unas propuestas. Para justificar la investigación desde el punto de vista teórico se engloban temas cómo el sexo, el género, la identidad de género, etc., partiendo de un enfoque social y legislativo, desde la perspectiva de cómo influye el todo en el niño y la niña. El análisis de esta influencia y los resultados investigados son el objetivo de dicho proyecto tal y como el referente elegido, Bronfenbrenner, nos indica en su teorema.

El análisis integrado del Modelo Ecológico se centra en la demostración de la relación que se establece entre el niño/a y el resto de sistemas, cómo se interactúa entre los diferentes sistemas y cómo influyen sobre él o ella. Como principales ideas extraídas y conclusión a este trabajo, podemos decir que, las normas de género estereotipadas son asumidas socialmente antes del nacimiento, el género es influenciado por la heteronormatividad; la escuela reproduce los diversos estereotipos; la falta de formación profesional; la importancia de las relaciones familia escuela y los cambios actuales en los modelos familiares son determinantes e importantes en el desarrollo de la infancia según el modelo elegido para este trabajo. Este proyecto pretende visibilizar la incidencia de las normas de género en todos los contextos del desarrollo para ayudar a docentes y familias a no perpetuar estos estereotipos de cara al futuro y lograr un desarrollo alejado de las dicotomías y normativas binarias del género.

1.1. Palabras Clave

Educación Infantil; Identidad Género; Desarrollo; Socialización; Modelo Ecológico; Contextos.

2. Abstract

The presentation of this end-of-grade paper is a demonstration of the influence that the child receives from the different systems that make up the Bronfenbrenner Ecological Model, for which an exhaustive analysis of each system is carried out in a global manner, from which proposals and recommendations are developed. In order to justify the research from a theoretical point of view, issues such as sex, gender, gender identity, etc., are included from a social and legislative point of view, from the perspective of how the whole influences the child, which is the objective of this project and as Bronfenbrenner indicates in his theorem. The integrated analysis of the ecological model focuses on the demonstration of the relationship between the child and the other systems, how the different systems interact and how they influence the child. As a conclusion, the main ideas drawn from work can be deduced, stereotyped gender norms are socially assumed before birth, gender is influenced by heteronormativity, school reproduces stereotypes, lack of vocational training, the importance of family/school relationships and changes in family patterns. This project pretend to make visible the incidence of gender norms in all development contexts to help teachers and families to not perpetuate this stereotypes rules in the future and get a development from the binary dichotomies and gender rules.

2.1 Key words:

Child Education; Gender Identity; Socialization; Child Development; Ecological Model; Development Atmosphere

3. Introducción

El tema inicial del trabajo y análisis surge de la preocupación social y educativa actual sobre los numerosos casos de discriminación y acoso en relación con el género, que se vienen produciendo en ámbitos escolares cada vez de forma más temprana, sucediéndose incluso en la etapa de Educación Infantil. Para estos, se requiere conocer si los ambientes en los que se desarrolla el niño o niña influyen en esta discriminación por género y qué elementos pueden incidir en estas actuaciones. Como bien es conocido, el mundo se articula históricamente en normas y, los ciudadanos se rigen por ellas. Estas normas o leyes, en ocasiones, pueden ser injustas, pues favorecen a unos en deterioro de otros con el pretexto de alcanzar una mejor convivencia social. Así se descubre un sistema social que reproduce y perpetúa las expectativas que la sociedad tiene en relación a cómo mostrarse, actuar y sentir como mujer o como hombre (Romero, 2011).

Esta convivencia es la encargada del desarrollo y aprendizaje del ser humano desde el nacimiento a través de la socialización en los diferentes entornos en los que cada individuo crece, se desarrolla, adquiere hábitos y creencias sociales, mientras madura en compañía de otros ciudadanos, constituyendo diferentes contextos de influencia, que Bronfenbrenner (1987), en su Modelo Ecológico denomina sistemas, y a través de los que estudia cómo el medio sociocultural e histórico influye en los seres humanos, el cual, se desarrollará posteriormente. Bronfenbrenner (1987) según su modelo, propone que estos sistemas son los responsables de la asunción cultural de comportamientos de género normalizados (Rodríguez, Eguren, Etxebarría, González y Sarrionandía, 2003) y de las diferencias socioculturales que los categorizan, por lo que a este respecto la sociedad es ciertamente responsable de un desarrollo óptimo de todos sus integrantes. La consecución de este desarrollo óptimo, requiere de la superación de estereotipos y normas de género tradicionales transmitidos de generación en generación perpetuando la heteronormatividad en la socialización (Romero, 2011). La transmisión de estos valores normativos y roles de género estereotipados es el resultado de una imposición cultural explícita e implícita que otorga valía a los valores

normativos heterosexuales, confiriendo carácter peyorativo a todo lo que se aleje de esa norma, pretendiendo así construir una sexualidad e identidad de género idealizada alejada de la realidad pero fuertemente arraigada en la sociedad (Abreu, 2014). Estas normas son una construcción sociocultural basada en una sociedad patriarcal, que perpetua el desequilibrio de poder entre mujeres y hombres en favor de los últimos; También una sociedad cisexista, la cual determina como única posibilidad la coincidencia de la identidad de género con el sexo asignado en el nacimiento, que así define a sus miembros y, una sociedad heteronormativa, con una colectividad heterosexual como norma a seguir (Rodríguez, Lozano y Chao 2013). Deshacer estos prejuicios y clasificaciones sociales del género requiere una legislación que asegure la libertad e igualdad de todos sus miembros, pero es necesario apuntar que a pesar de la normativa actual específica de derechos en las cuestiones de género, en muchas ocasiones las leyes no son capaces de evitar las situaciones de exclusión y discriminación (Guijo, 2008) debido al fortísimo obstáculo que suponen los prejuicios de los roles de género (Mendós, 2014) asimilados como la norma a seguir.

Por otro lado, es necesario exponer que las legislaciones que regulan los derechos sociales no son igual de efectivas en todas las culturas y sociedades, pues los contextos, tal y como determina Bronfenbrenner (1987) con su teoría del Modelo Ecológico y, cómo se ha mostrado anteriormente incurren de forma desigual en función de la cultura a la que se pertenezca y, por tanto de la zona geográfica en la que una determinada persona se encuentre (Esteban y Gifre, 2012). A lo anteriormente explicado, se incluye el promover valores culturales muy diversos en la socialización. Para reforzar esta línea teórica se muestra que la diferencia entre derechos viene dada por la idea de cultura ligada al concepto de esfera como espacio específico (Berger, 2015), es decir, los integrantes de las sociedades actúan en función a la imagen del mundo que tienen, no únicamente de ellos mismo, sino la condicionada y asumida por los conocimientos y fundamentos de sus predecesores (Vicentry, 2003).

Como se muestra, durante la socialización inciden los diversos contextos de forma crucial, pues condicionan el desarrollo y bienestar personal al tratarse

de los espacios en que se produce la misma. Referirse a contextos requiere hacer reseña del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner para mostrar la incidencia que los mismos tienen sobre niños o niñas, a los cuales el autor denomina ontosistema (Bronfenbrenner, 1987). A partir del Modelo Ecológico se detalla cómo cada elemento de la sociedad influye en las personas de forma consciente y directa o inconsciente e indirecta, produciéndose esta última sin que el sujeto lo advierta (Esteban y Gifre, 2012). Por este motivo, se considera pertinente llevar a cabo un análisis integrado que recoge las ideas fundamentales extraídas de cada sistema, sin olvidar que el mismo funciona como un engranaje coordinado en el que todas las piezas requieren unas de otras y se ven influenciadas en la misma medida.

Se considera oportuno conocer la incidencia de todos los elementos del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), ya que cada uno de los elementos que lo conforman y las relaciones que se generan entre ellos, son agentes educativos que interfieren en el proceso de desarrollo identitario. A partir de todos ellos se analizarán ideas sobre la aceptación de las normas socialmente admitidas, lo que generará una propuesta integrada de las mismas que pretende superar la discriminación que cada uno de los contextos puede ejercer sobre quién se está desarrollando, así como se han de proponer una serie de recomendaciones para todos los ambientes del desarrollo.

4. Justificación

Se ha considerado relevante hacer un estudio sobre esta cuestión pues se piensa que a pesar de los muchos avances acontecidos en tantos campos como la medicina, la psicología y la sociología, el grueso de población continúa reproduciendo estereotipos en los roles de género que se transmiten de generación en generación favorecidos por instituciones de poder como la iglesia y los gobiernos imperantes (Vásquez y Carrasco, 2017), imposibilitando el cambio social que dé cabida a las múltiples formas de sentir y vivenciar el género. Cuestión ésta especialmente sensible para quién está comenzando el desarrollo identitario, es decir, para quien se encuentra en la etapa de educación infantil. Resulta conveniente abordar la perspectiva de la influencia

del contexto desde los distintos sistemas del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) tal y como apuntan Esteban y Gifre (2012, p. 89) al exponer que:

> *"La educación se trata de un fenómeno social, histórico y cultural que se esparce en distintos contextos de vida y socialización como la familia, el trabajo, los medios de comunicación o una determinada política económica de un país. Es decir, la educación se proyecta más allá de la escuela y se beneficia de la red de relaciones educativas que permiten articular entornos de aprendizaje"*

Además, es pertinente ahondar estas cuestiones pues existe una cierta desinformación a nivel social y contextual en todos los ámbitos del desarrollo del género en la sociedad (Caricote, 2006). Las investigaciones que demuestran la necesidad del cambio social referente al género y la identidad ciertamente son escasas, por lo que docentes a todas las gradaciones, desde etapas universitarias a infantiles no cuentan con unas herramientas consolidadas y definidas de actuación marcadas por el currículo (Martínez et al., 2011), es por ello que esté trabajo busca demostrar estas cuestiones para hacerlas visibles y evitar educar, socializar y enseñar desde una perspectiva heteronormativa, cisexista y dicotómica de los sexos.

Para lograrlo se llevará a cabo la búsqueda de información al respecto y el análisis de documentos referidos a las influencias de los contextos en la adquisición del género, tomando como base el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) junto con autores que hacen referencia a la construcción del género y otros que aluden a la presencia de estereotipos, la ausencia de formación docente, etc. Estos contextos de socialización mostrarán el impacto de los roles de género normativos y, de que manera se desplazan y perduran entre los diversos sistemas, para documentarlo se recogen las palabras de Ramírez y Mena (2007, p. 108) en las que argumentan que *"nacemos libres de prejuicio, pero los roles que nos encajonan en el discurso identitario de lo masculino o lo femenino,*

contribuyen al refuerzo de dualismos sexuales, invisibilizan y, al mismo tiempo, traen consigo prejuicios sobre las nuevas identidades" .

Esta es una de las muchas razones por las que se considera que el planteamiento de esta revisión e investigación genera beneficios a escala social, como la posibilidad de dar a conocer la relación permanente entre los diversos contextos del desarrollo a pesar de su relación directa o indirecta, de la necesidad de crear una base formativa especifica del género, que sea impartida por y para todos los niveles educativos y que favorezca una relación positiva y recíproca entre todos los agentes educativos pertenecientes a cualquiera de los sistemas del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), para lograr superar la hegemonía dicotómica de los sexos y entender el género desde una perspectiva plural no basada en el binomio masculino-femenino.

Con este trabajo me gustaría acercar a toda la sociedad una nueva forma de observar a las personas, una nueva lente que entienda que la población vive y se desarrolla en un constante cambio, por lo que ellas mismas despliegan una constante reconstrucción de sí mismas que no ha de ser encapsulada por prescripciones socioculturales. Especialmente en el ámbito escolar, para poder negar argumentos como el de Aguirre (2015, p. 3), que aún es pertinente cuando expone que *"el ámbito escolar sigue reproduciendo el modelo social tradicional"*.

Para ello, es necesario visibilizar que hay múltiples formas de sentirse hombre o mujer y que pueden estar muy alejadas del constructo social patriarcal y heteronormativo y, no por ello, ser infravaloradas o entendidas como antinaturales, fuera de las normas.

5. Fundamentación teórica.

5.1 Sexo, género e identidad de género

Este epígrafe tiene como objetivo ofrecer una visión de la socialización dentro de un contexto cultural en el que la heteronormatividad, concepto que será explicado a continuación, produce, sin reparar en ello, una situación de

influencia directa en el niño. Por ello, resulta oportuno vincularlo a los sistemas del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) y su incidencia sobre la persona en desarrollo, teniendo en cuenta los espacios de constante cambio en el trascurso dinámico de la creación y repetición de simbolismos (Ramos, 2008). Cómo se mostrará, este sistema sigue una correlación entre todos sus sistemas y los agentes que en él confluyen, para lo que en primer lugar se desarrollaran los conceptos básicos a tener en cuenta.

Tal y como se ha ido viendo en el presente documento, existe cierta desinformación en las cuestiones referidas a la temática sexual (Caricote, 2006) y de género, por lo que se considera oportuno definir y desarrollar los tres conceptos principales, sexo, género e identidad de género.

En primer lugar, el sexo es entendido como las características biológicas y hormonales que desarrollan unos órganos fenotípicos concretos, establecidos únicamente en dos categorías, hombre o mujer, se trata de una construcción natural y biológica que indica las diferencias existentes entre machos y hembras (Sanchez-Sáinz 2009). Siguiendo esta línea se encuentra la definición que la Real Academia de la Lengua ofrece, en la que lo definen cómo la *"condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas"* (RAE, 2017).

Sin embargo, el género hace referencia a un constructo social, en el que la sociedad ha establecido que determinados comportamientos, normas e ideas corresponden individualmente a cada uno de los sexos (LeMoyne, 2003). El concepto género surge por primera vez con Money (Colás, 2007) del que se desprende que esta concepción es inherente a la biología, enfatizando la importancia del contexto social, político y cultural (Assandri, 2015).

Esta clasificación de género ha conducido a una dicotomía masculino-femenino que produce falsas expectativas, transmite valores obsoletos y no posibilita el desarrollo personal individual, ya que, genera una sobrevaloración sobre los aspectos masculinos frente a los femeninos (Álvarez , Carrera-Fernández y Cid, 2017). Esta sobrevaloración de los aspectos masculinos se trata de la denominada heteronormatividad, lo que podría definirse cómo el conjunto de normas y roles sociales que discrimina todas las acciones o

sentimientos no heterosexuales, buscando idealizar la sexualidad y el género en base a unas reglas preestablecidas (Abreu, 2014), siguiendo el conservadurismo basado en las relaciones de poder y sumisión, en las que toda muestra no tradicional es interpretada cómo antinatural, anormal, etc. (COGAM, 2005) y, en definitiva, susceptible de sufrir desigualdades. Por tanto, es vital que la sociedad reconozca y se sobreponga a la dicotomía hombre-mujer/ masculino-femenino (Puche y Alamillo-Martínez, 2013). Esta rígida construcción social binaria resulta irracional y arcaica, pues continua basándose en un sistema cisexista de patriarcado. Retomando las características del concepto género, es necesario añadir que este se concreta de forma personal e individual a lo largo de todo el desarrollo de la persona, incidiendo en la identidad de la misma como se muestra a continuación.

La identidad de género alude a la vivencia subjetiva que cada persona tiene de sí misma y, que se traduce en una presentación del estilo personal, vestimenta, peinado, maquillaje, inflexión vocal y lenguaje corporal entre otros (Peña y Rodríguez, 2005); estas actitudes son los denominados roles de género. La identidad favorece un sentimiento de pertenencia al género masculino, femenino, fluido, o ninguno de ellos. Puede distinguirse entre identidad cisgénero o transgénero. La primera de ellas hace referencia a la identidad asumida de forma positiva que coincide con el sexo asignado al nacer, mientras que por el contrario la identidad transgénero no se auto reconoce (Marantz, 2017).

Toda persona necesita adquirir una identidad de género satisfactoria, que le permita llegar a una vida plena, especialmente en edades tempranas, como la infancia y adolescencia en las que la socialización es un factor determinante del desarrollo. Ahora bien, hasta hace unos años, la identidad de género significaba la auto asignación como hombre o mujer en base a los criterios sociales y físicos. Así lo argumenta García-Leiva (2005, p.73), quién añade: *“la división biológica no conlleva división actitudinal, conductual o normativa, simplemente reproductiva”*.

Con esta reflexión se trata de tener presente que la identidad de género no está determinada por el sexo biológico sino por la pertenencia que se sienta

hacia el mismo. Los principales activadores de diferencias entre la identidad de género son los constructos culturales que se manifiestan en determinados valores y actitudes, no siempre benevolentes con quien no actúa en consonancia con la norma imperante, lo cual es necesario revertir. Basándose en el estudio de Ashmore, Deaux y McLaughlin-Volpe (2004) es pertinente recoger cómo son más, los aspectos similares que unen a las personas independientemente de su sexo o género que, las diferencias que los separan.

Razón de ello es que todos los seres humanos están en constante interacción social desde el nacimiento, independientemente de los valores culturales de su contexto, lo cierto es que estos valores van a ser percibidos como “normales y naturales” para muchas personas, las cuales estarán delimitando su conducta por mera prescripción cultural en función del sexo biológico, probablemente sin ser conscientes de ello (Rodríguez et al. 2003).

Ante este suceso, la sociedad se encuentra frente a lo que podría denominarse una aculturación del género. De este modo, quién no se ciña a la norma imperante, heteronormativa y patriarcal en cuanto a identidad de género, podría ser víctima de discriminación, hostigamiento y bullying (Mendós, 2014). La sociedad necesita plantearse las cuestiones referentes al sexo y género desde otro punto de vista.

Lo cierto es que no en todos los contextos se tienen las mismas referencias normativas respecto al género, pues existen culturas en las que el género es concebido con licencias más amplias que la instrucción occidental; en numerosas comunidades se incorporan más de dos categorías de sexo legítimo (Gottilieb, 2002), por ejemplo, la Hijra de India y Pakistán, los Lakota de los indios Cheyenne, los Nadl-e de los Navajos y los Sererr de los Pokot de Kenya (Nieto, 1998). A pesar de ello, esta categorización más rica no asegura el cumplimiento de todos los derechos de igualdad, pues siguen produciéndose casos de marginación, segregación y discriminación (Adalma, 2015). Sin embargo, en Occidente, la legalidad sólo se concede a aquellas personas que se ajustan a un modelo binario sexual, contradiciendo a autores como Besnier y Alexeyeff (2016, p. 37) que argumentan lo siguiente:

> *"Las identidades hacen cosas; que son preformadas en la vida cotidiana; que se ven transformadas a través de diversos sucesos y movimientos; que generan historia a la vez que son productos históricos; que se ven constreñidas o desatadas por construcciones legales; y que, al igual que otras formas de identidad, son constante objeto de negociación"*.

Asumiendo la importancia de la identidad de género satisfactoria, es pertinente describir la acogida de las familias a sus descendientes en cuestiones de género, pues, ante la llegada de un nuevo sucesor a las mismas, las expectativas sobre quién y cómo será suelen ser reducidas en cuanto al género se refiere, es decir, constituyendo que el sexo asignado en el nacimiento regirá al género, categorizándolo de forma dicotómica y heteronormativa, tal y como la normativa social determina aceptable y correcto. De forma previa al nacimiento, con frecuencia los progenitores generan expectativas sobre el futuro niño o niña, entre otras cuestiones, sobre cuál será el género del bebé, cuáles serán sus metas, o a quién se parecerá. Así se recoge en un artículo publicado por Unicef (LeMoyne, 2008, p.1) en el que se añade: *"La socialización de los géneros en la primera infancia comienza al nacer y constituye un proceso de aprendizaje cultural de los papeles asignados a cada uno según su sexo […]. El proceso comienza cuando una mujer queda embarazada"*.

Ante esta argumentación, puede deducirse que parte de la sociedad no se plantea la posibilidad de tener un hijo o hija asignado con sexo masculino o femenino al nacer que, posteriormente, no se sienta cómodo con el rol normativo que le han fijado siendo un bebé, pues cómo se ha objetado anteriormente, antes del nacimiento las familias ya seleccionan colores, prendas, juguetes, forma de educación, etc., limitando en muchas ocasiones esos artículos, valores y emociones por ser tradicionalmente propios de uno u otro sexo y tal como argumenta Romero (2011, p.181), *"haciendo que los estereotipos tradicionales de género persistan*" . Por tanto, a este respecto es necesario recoger el testigo de Gallegos (2012, p.714) quien afirma que, *"ser hombre supone no tener ninguna característica que la cultura atribuye a las mujeres"*, lo cual viene a reforzar la idea que aquí se ha expuesto.

Afortunadamente se están produciendo pequeños cambios para romper la concepción binaria de los sexos y uno de sus principales exponentes es la visibilización de casos reales (Marantz, 2017). A diario se puede leer, escuchar o visualizar algún caso referente a identidades de género que desafían la heteronormatividad imperante de la sociedad, mostrando que el género y sus identidades son diversos, al igual que la sociedad lo es. Esta manifestación se trata de un paso importante, pero aún falta por hacer, esencialmente hay que dar normalidad a estas situaciones, pues será la única forma en que quién pasa por ello se sienta arropado en sociedad y pueda llevar una socialización óptima no condicionada por las normas de género. Del mismo modo, es esencial que quién no se encuentre ante este conflicto de identidad conozca y reconozca que existen otras concepciones de género fuera de la dicotomía hombre-mujer/ masculino-femenino y son igualmente válidas (Puche y Alamillo-Martínez, 2013). Es necesario mostrar la amalgama de géneros existentes desde etapas tempranas, tal y como se viene argumentando en todo este proyecto, para ello es esencial dar a conocer diversos términos presentes hoy en día en nuestra sociedad (Marantz, 2017), pero especialmente, transmitir a los alumnos los beneficios de una apertura de mente real, en la que todos, independientemente de las diferencias, puedan integrarse en la sociedad de igual modo, valorando las diferencias como enriquecimiento y superando el dictamen de las normas de género y los estereotipos en la socialización.

5.2. Aproximación al género y su importancia en los diversos contextos.

Como se ha ido viendo en el presente trabajo, el papel del contexto es esencial para el desarrollo humano, un excelente transporte para la socialización que puede contribuir en el desarrollo psicológico de las personas, en su bienestar y calidad de vida (Esteban y Gifre, 2012), pero que a su vez, puede convertirse en un impedimento para quien no se siente aceptado en el mismo (Ibañez, 2014). Así pues, los contextos son la clave para el desarrollo identitario óptimo (Rodríguez, Lozano y Chao, 2013) y, es por ello por lo que se considera oportuno revisar a partir de varios documentos la correlación entre

los diversos ámbitos de socialización, ya que todos inciden de forma colosal en el desarrollo identitario.

Tal y como se ha ido argumentando, la época histórica, las creencias, la cultura, la sociedad y las relaciones que se producen en los contextos ejercen un férreo poder y control en las cuestiones relativas al género, incidiendo de forma desigual en unas u otras partes del planeta. Por ello es necesario hacer referencia a los contextos de socialización del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), en la cual se estudiará la influencia del medio en los sujetos así como la relación entre los diversos sistemas del modelo.

Bronfenbrenner (1987) propone situar el desarrollo dentro de un contexto para observar cómo entre el estímulo y la respuesta existe un elemento mediador, el cual puede tratarse de cómo esa persona experimenta, vive o interpreta una situación concreta, de tal modo que le resulta más relevante cómo se percibe el ambiente para cada sujeto a cómo es ese ambiente objetivamente (Esteban y Gifre, 2012). De este modo, Bronfenbrenner (1987) desarrolla seis categorías para las que utiliza la siguiente nomenclatura: cronosistema, macrosistema, exosistema, mesosistema, microsistema y ontosistema, las cuales siguen el principio de interconexión. Cada una de las categorías hace referencia a elementos presentes en el contexto como se muestra a continuación.

- Ontosistema: relacionado con las características individuales teniendo en cuenta las diferencias en función del género (Bronfenbrenner, 1987).
- Microsistema: medio en el cual el individuo inicia su desarrollo, se trata de relaciones directas y personales, con incidencia inmediata en el desarrollo identitario y de género. Estas interrelaciones se dan en el entorno inmediato, con el que mayor relación directa tiene el sujeto, pueden tratarse de familiares directos o el grupo clase del niño o niña con el que interactúa en su día a día (Pérez Fernández, 2004).
- Mesosistema: vía en la que se producen las relaciones entre dos o más sistemas de los que el sujeto es participe, como pueden ser la

familia o la escuela.(Pérez Fernández, 2004). Se trata de entornos en los que el sujeto participa de forma indirecta, ejemplo de ello pueden ser las visitas de los padres al centro educativo.

- Exosistema: Interconexiones que se producen en ambientes en los cuales el sujeto no participa de forma directa pero en los que se producen situaciones, decisiones y hechos que sí afectan al mismo (Pérez Fernández, 2004). De él se desprende el sistema educativo, los medios de comunicación de masas, etc.
- Macrosistema: marco seriado que acoge las creencias sociales, los valores, la ideología, religión, economía, etc. (Colás, 2007). Se trata de patrones de conducta delimitados culturalmente, por lo que aquí se encuentran los estereotipos y normas de género.
- Cronosistema: trata de las condiciones socio históricas que influyen en el desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), es decir, la época histórica en la que se desenvuelva el individuo.

Para comprender la relación entre los diversos contextos se va a llevar a cabo un análisis integral de los siguientes elementos socializadores que inciden en el desarrollo identitario. En ellos se va a mostrar la influencia que los mismos ejercen sobre las personas, cómo favorecen el mantenimiento de los estereotipos y roles de género (Generelo, 2016) que son acercados al niño o niña en desarrollo por cada uno de los contextos, especialmente los contextos familiar y escolar al ser los más cercanos y directos.

6. Objetivos

El **objetivo general** de este proyecto es explorar cómo las normas de género influyen en la socialización y el bienestar de los menores a través de los diversos contextos de desarrollo.

A partir de este objetivo se desarrollaran otros más **específicos** que se detallan a continuación:

- Analizar el género en los diversos contextos vitales, desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.
- Estudiar qué elementos facilitan y dificultan el bienestar de la infancia.

- Indagar la influencia que tienen los numerosos contextos en la reproducción de estereotipos dentro del Modelo Ecológico.
- Establecer sugerencias que favorezcan el desarrollo de la identidad libre de normas sociales, que determinan unas categorías estáticas y dicotómicas.

7. Análisis integrado de los distintos elementos del Modelo Ecológico en las cuestiones relativas al género.

Para realizar dicho análisis de manera integral del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), se realiza una separación de ideas fundamentales del trabajo por cada sistema. Dicha experimentación se desglosa desde el cronosistema al microsistema y se justificará con los autores anteriormente mencionados en el proyecto, cómo sí de unos resultados y conclusión de la investigación se presentase. A continuación se desglosa dicha labor uniendo cada sistema al unísono, como si de uno solo se tratase.

Se va a comenzar desde el **cronosistema**, siendo esta la unidad más grande del sistema y la que influye de manera decisiva sobre el resto, pues se trata de las condiciones socio históricas que influyen en el desarrollo, es decir, la época histórica en la que se desarrolle el individuo. Es evidente que las normas sociales y de género no inciden de igual manera en el siglo XXI que en épocas posteriores, muestra de ello es la educación sesgada imperante de la antigüedad, de la que aun hoy en día quedan reminiscencias.

A continuación se encuentra el **macrosistema**, en él se encuentran las creencias sociales, los valores, la ideología, religión, sistema económico, etc. (Colás, 2007). En él, se reflejan los sucesos de los sistemas inferiores a la vez que él mismo es determinante para ellos, así establece continuidades entre los diversos microsistemas. Esos pequeños sistemas inciden de forma gradual en el macrosistema, que al igual que la cultura, se encuentra en un continuo cambio y construcción; pues las ideas, creencias y tradiciones no perduran impertérritas en el tiempo (Ramos, 2008), sí así fuera, solo delimitarían el

potencial social. Judith Butler (2006, p.13) precisamente lo atestigua al argumentar lo siguiente: *“Es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo. Además, el género propio no se hace en soledad. Siempre se está haciendo con o para otro, aunque él sea solo imaginario”.*

De este modo se van a destacar varias ideas que a nivel psicológico influyen en la conducta de los infantes, es decir, el ontosistema que se trata de la parte más pequeña de este conjunto de sistema.

La primera idea en analizar y confrontar en dicho sistema hace referencia a las normas de género socialmente aceptadas. Para comenzar a afirmar dicho juicio, se ha mostrado cómo el sistema social reproduce y perpetua las ordenes implícitas en cuanto a cómo ser hombre o ser mujer en sus formas de comportamiento y relaciones sin reparar en las múltiples formas de entender las identidades de género (Peña y Rodríguez, 2005). Tal y como se ha mostrado anteriormente puede producirse un prejuicio y daño para quien no acata esos cánones sociales. En este sentido se recogen las palabras de Abreu (2014, p.18), al argumentar que: *“la heteronormatividad no solo implica un prejuicio contra la homosexualidad, sino que trata de identificar el conjunto de normas sociales que ejercen una presión y sirven para construir una sexualidad idealizada”*. Por tanto es vital que la sociedad reconozca y se sobreponga a la dicotomía hombre-mujer/masculino-femenino (Puche y Alamillo-Martínez, 2013).

En algunas partes del mundo existen culturas en las que el género es concebido con una visión más abierta a la occidental, pues en numerosas comunidades se incorporan más de dos categorías de sexo legítimo (Gottiieb, 2002; Nieto, 1998); cuándo en occidente la legalidad sólo se concede a aquellas personas que se ajustan a un modelo binario sexual. Para asegurar el cumplimiento de derechos, las leyes han dado forma a declaraciones y principios para asegurar el bienestar de todos los ciudadanos, pero cómo se muestra a continuación no siempre son efectivas pues la Comisión Europea recoge que en todos y cada uno de los países hay personas que sufren desigualdad o son excluidas por la normativa imperante de un momento

determinado (Guijo, 2008). En este proyecto se mostrarán algunas leyes, principios y decretos relacionados con la adquisición del género, la sexualidad e identidad. Según la Declaración Universal de Derechos Humanos, *"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"* (ONU, 2008, p.4.), así como lo hacen los Principios de Yogyakarta (Marsal, 2011) cuando en su principio número tres proponen el reconocimiento de la independencia, libertad y dignidad independientemente de la orientación sexual e identidad de género. También la Declaración de Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género propuesta por la ONU (2008), o el Informe de Derechos Humanos e Identidad de Género (Hammarberg, 2009) luchan por la consecución de derechos. A pesar de normativas vigentes como las mencionadas, los derechos no son siempre asegurados, pues el mayor obstáculo son los prejuicios heteronormativos (Mendós, 2014) imperantes en este macrosistema y las desigualdades coexisten en función del país en que las personas se encuentren. De este modo son las propias personas de una misma cultura las que vulneran los derechos de sus coetáneos. Así pues, se muestra cómo este sistema influye socialmente sobre el resto de los sistemas a través de estereotipos de género, lo cual favorece y perpetúa las desigualdades en los sistemas inferiores.

La siguiente idea que sugiere este análisis dentro del macrosistema se trata de mostrar cómo incluso antes del nacimiento, el género ya es determinado en función de los criterios sociales. Para ello se muestra que el ser humano aprende desde el nacimiento a través de la socialización, siendo esta característica la responsable de la asunción cultural de comportamientos de género (Rodríguez et al., 2003). Esta socialización constituye un proceso de aprendizaje social y cultural en función del sexo biológico asignado a cada uno de ellos

Se ha ido viendo a lo largo de todo el documento que estas normas sociales insertas en el macrosistema afectan a todos los sistemas inferiores llegando a mostrar incidencia en el ontosistema, en las características propias

de niños y niñas a pesar de no tener un contacto directo (Romero, 2011; Rodríguez et al. 2003).

La tercera idea a desarrollar se trata de la incidencia social del macrositema sobre las categorías y significados dicotómicos del género. Esta clasificación de género ha conducido a una dicotomía masculino femenino que produce falsas expectativas, transmite valores obsoletos y no posibilita el desarrollo personal individual, ya que, genera una sobrevaloración sobre los aspectos masculinos frente a los femeninos tal como apuntan Álvarez , Carrera-Fernández y Cid-Fernández (2017). Años atrás, la identidad de género simbolizaba la auto asignación como hombre o mujer en base a los criterios sociales y físicos. Así lo argumenta García-Leiva (2005) al exponer que el sexo biológico no implica una tipificación actitudinal, conductual o sistemática. De este modo, todos los seres humanos se encuentran integrados en la división social e ideológica desde antes del nacimiento, estos valores culturales del contexto propio son los que van a ser percibidos como normales o naturales por simple prescripción cultural. Lo mismo sucede sobre la conducta que se percibe hacia el género y la identidad, pues la prescripción cultural incide sobre el desarrollo personal e identitario delimitando conductas, acciones, modos de sentir y vivir (Rodríguez et al., 2003).

Inserto en el macrosistema se encuentra el **exosistema**, influido por el anteriormente mencionado, En él se hallan las instituciones educativas, los medios de comunicación de masas, las instituciones religiosas y los gobiernos imperantes. De ellos se desglosa la incidencia exponencial que tienen sobre la socialización, pues pueden reproducir, promover y conservar la moral tradicional (Vásquez y Carrasco, 2017). En estos contextos el sujeto del ontosistema no participa de forma activa y directa pero los hechos que en ellos suceden si le influyen (Pérez Fernández, 2004).

En este sistema del Modelo Ecológico se ponen de manifiesto los patrones educativos imperantes influenciados por los rasgos culturales como se mostrará a continuación. El eje vertebrador de la educación se trata del currículo de educación, en el que a día de hoy las cuestiones de género son tratadas de forma transversal sin especificidad para el docente (Ramírez y

Mena, 2007). De ello puede deducirse la falta de formación para el profesorado tal y como argumentan Martínez et al. (2011).

Por otro lado se encuentran los medios de comunicación de masas, los cuales tienen una importante incidencia sobre las cuestiones de género e identidad, pues son percibidas como modelos a seguir en una sociedad aún patriarcal en la que el lenguaje coloquial con refranes y bromas sigue perpetuando una carga simbólica estereotipada (Vicentry, 2003).

Continuando con los sistemas del Modelo Ecológico se encuentra el **mesosistema**, en él se producen las relaciones entre dos o más microsistemas de los que el sujeto es participe (Pérez Fernández, 2004).

De este sistema se desglosan dos ideas principales, la primera de ellas el conocimiento de cómo los contextos escolares siguen reproduciendo estereotipos y roles de género (Génerelo, 2016) y, la posibilidad de convertir la institución escolar en un espacio de exclusión si no se interviene este modelo de socialización patriarcal tradicional.

Los roles de género estereotipados son acercados a la escuela tanto por los docentes y las familias, así como por los propios alumnos, pues todos ellos cuentan con un bagaje emocional, vivencial y personal que transmiten con sus palabras y actos, ya sea de forma implícita o explícita en la socialización. Estos roles de género han sido adquiridos a través de la imitación, la primera forma de aprendizaje de niños y niñas. Estas imitaciones pueden ser logradas a través de la copia de los adultos que les rodean, ya sean familiares o personas de su entorno más próximo, del microsistema, pues como exponen Esteban y Gifre (2012, p.89): *"la educación se proyecta más allá de la escuela y se beneficia de la red de relaciones"* .

Puede darse la circunstancia en la que los educadores también puedan reproducir esos modelos binarios que provocan estereotipos (Abril y Romero, 2015) pues en algunos casos, la escuela sigue reproduciendo la hegemonía masculino sobre femenino. Esta reproducción de las normas de género no hace sino ampliar la brecha de las desigualdades (Romero, 2011), lo cual requiere volver a Hernández y Jaramillo (2003), quienes hacen referencia a la

idea de que a más estereotipados sean los comportamientos menor será la posibilidad de adquirir un desarrollo libre.

Lo cierto es que estudios como el de Martínez et al. (2011), muestran cómo el propio profesorado reconoce su falta de formación en cuanto a educación sexual y la dificultad que encuentran para adquirirla. Muestra de ello se encuentra en el estudio sobre las formaciones universitarias relacionadas con el cuidado y la infancia, en las cuales se sigue viendo una mayoría de alumnos mujeres frente a hombres, tal y como muestra el informe Gender Loops (Abril et al., 2008). Esto muestra otra evidencia del carácter heterormativo patriarcal imperante en todos los sistemas.

Sí cómo se ha ido observando en todo el documento las normas de género afectan a la socialización de los niños y niñas, no puede concebirse que aun hoy en día sea una asignatura pendiente en el sistema educativo español (Martínez et al., 2011).

Con esto se llega al **microsistema**, el primero de los sistemas de incidencia en el género según el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), en este se inicia el desarrollo, se dan las primeras relaciones personales que inciden de forma directa en el desarrollo identitario, especialmente entre familiares directos y el entorno de su grupo escolar (Pérez Fernández, 2004). De él se desprenden varias ideas como se mostrará a continuación.

En la primera de ellas se estudia cómo dentro del sistema familia, los estereotipos afectan durante la socialización familiar y la adquisición del género al estar influenciados por sistemas superiores como el macrosistema. Los progenitores enseñan a sus hijos basándose en instituciones como la iglesia o la cultura que pueden promover el conservadurismo moral (Vásquez y Carrasco, 2017).

Por otro lado, se observa cómo la familia es el nexo de unión entre el niño y el equipo educativo, pues esta se trata del primer ámbito al que se pertenece, donde se producen los primeros vínculos, relaciones y aprendizajes (Razeto, 2016). Esto lleva a recoger las palabras de Mir et al. (2012) quienes

exponen que la experiencia en la educación infantil no se puede llevar a cabo sin el apoyo familiar. Tanto es así, que no puede darse la una sin la otra (Razeto, 2016). Lo cierto es que cada familia acopia sus propios capitales de conocimiento en relación a sus formas convenientes de entender la vida, por lo que los niños y niñas desde edades tempranas conocen la categoría que los clasifica, a pesar de desconocer que significan los conceptos sexualidad, género e identidad de género. Así lo argumenta Jaramillo (2005, p.40):

> *"Antes de saber que existen los cuerpos sexuados y de ser conscientes del propio, aprenden los significados que la cultura otorga a lo femenino y lo masculino; relacionando lo masculino y femenino, no con el cuerpo, sino con la apariencia, los vestidos, los colores, los juegos"* .

Otras de las ideas a desarrollar se ha tratado de los cambios en los modelos y patrones familiares y, cómo han afectado a la socialización en el género, lo que ha influido en esferas como el macrosistema y exosistema, tal y como argumenta Epstein (Citado en Razeto, 2016) sobre la necesidad de superponer estas esferas para obtener un desarrollo óptimo. Se han ido produciendo cambios familiares que modifican los patrones de conducta sociales, cómo ha sido la incorporación de la mujer a ámbitos sociales, laborales y/o educativos (Martínez y Vélez, 2009). Este suceso ha posibilitado ligeramente la liberación económica y social al dictamen masculino, por lo que a su vez ha influido en los conceptos que la infancia percibe del microsistema. También se han modificado los patrones de familia, normalizando familias homoparentales, monoparentales, reconstituidas, etc., lo cual puede favorecer un desarrollo liberado de normas de género tradicionales tanto a nivel familiar como escolar.

De esto modo, es vital reforzar la necesidad de llevar a cabo políticas y programas que favorezcan y fortalezcan la relación entre los diversos agentes educativos del microsistema.

Para visualizar con mayor claridad cada idea extraída del análisis en relación al género, a continuación se van a mostrar los principales argumentos

que se han extraído del análisis de cada sistema del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (ver figura 1).

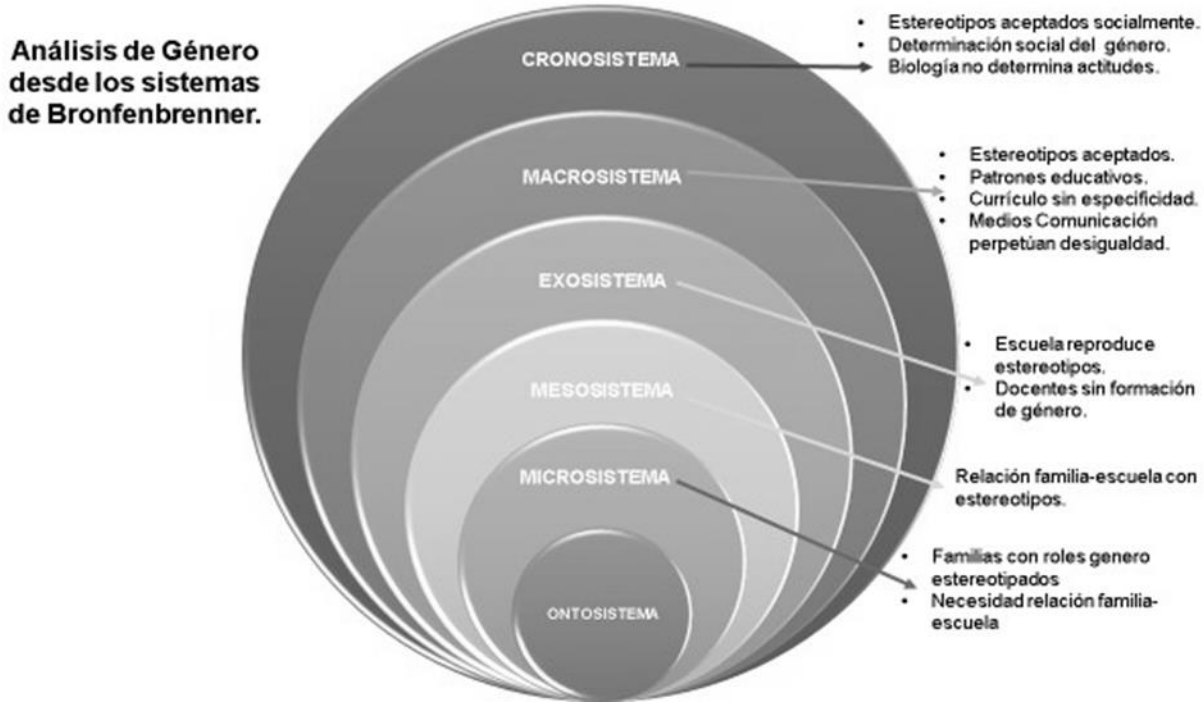

Figura 1. Ideas en relación al género a partir del Modelo Ecológico.

8. Sugerencias de trabajo a partir del análisis integrado desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Se considera fundamental proponer una serie de mejoras en función a las referencias literarias previas y los resultados obtenidos en el análisis anterior de los sistemas del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), para lo cual a partir de cada idea principal del análisis se obtendrán unas propuestas de mejora. El análisis pone en evidencia varios aspectos de la socialización e identidad de género que se considera oportuno trabajar desde el **macrosistema** concretamente.

En primer lugar, surge la idea de la aceptación de las normas y estereotipos de género de manera global en la sociedad, pues cómo se ha

mostrado a lo largo del documento, parecen ser aceptadas por la mayoría de población como algo natural. Para lo cual es necesario modificar los macro recursos que inciden en el sistema como son las leyes, la ideología, las creencias, etc. Este cambio será posible gracias a la modificación de valores y políticas sociales y religiosas, favorecidas por colectivos sociales entre los que se encuentran los LGTBI (Sánchez Sainz, 2009), siglas que representan el colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales. La implicación de los colectivos es muy importante pero más lo son sí cabe, las pequeñas acciones cotidianas de todos los integrantes sociales, para los que se proponen sencillas recomendaciones cómo pararse a reconocer los propios prejuicios y ser consciente de ellos, tratar de superarlos y no reproducirlos. Se considera importante cambiar la disposición que mantienen algunos comercios clasificando juguetes, libros y colores en función de uno u otro género. Del mismo modo, las revistas, catálogos y productos de marketing podrían evitar la clasificación binaria masculino-femenino.

Otra de las propuestas que brotan a partir del análisis dentro del macrosistema surge al comprobar cómo antes del nacimiento ya se determina el género de manera social en función del sexo biológico (Rodríguez et al., 2003). Para lograr un cambio efectivo sobre estas creencias es necesario poner la cuestión en la circulación social y cultural, posibilitando una visión crítica (Marantz, 2017) al ofrecer información a los ciudadanos a través de herramientas del exosistema como los medios de comunicación, la participación de personajes públicos alentando una visión no dicotómica de las cuestiones de género, campañas de aceptación de las múltiples identidades sentidas, anunciadas en marquesinas y lugares públicos, etc. Estas acciones favorecerán una apertura de mente social y política, pues es importante visibilizar esta cuestión para no estigmatizarla. Además de estas acciones, se pueden proponer otras gestiones como las anteriormente mencionadas y campañas de concienciación en las que se fomente la educación en las mismas capacidades tanto a niños y/o niñas; en lo que a sensibilidad, fortaleza, valentía, cuidado, cariño, etc. se refiere, sin determinar unas con carácter masculino y otros femeninos

Dentro del **exositema** también se encuentran aspectos a mejorar para los cuales surgen propuestas, el primero de ellos se trata de la modificación del currículo de educación, pues en él se articulan las intenciones del sistema educativo para orientar a los profesionales de la educación en su práctica. Resulta necesario introducir las cuestiones de género y sexualidad al currículo de forma concreta (Ramírez y Mena, 2007) estando presentes en todos los elementos que lo componen: objetivos, competencias clave, contenidos, metodología, actividades y evaluación (Colás, 2007). Se considera oportuno trabajar en el aula proyectos específicos sobre el género y la educación emocional, abriendo la mente de los alumnos y alumnas a la amalgama de formas de vivir el género existentes, manifestando el respeto por la identidad personal y emocional de cada individuo. Como recomendación para facilitar la consecución de esta necesidad educativa, se propone a los gobiernos y más concretamente a los Ministerios de Educación la revisión de los programas educativos, de los materiales didácticos y los juegos y juguetes tradicionales que se utilizan en el aula para ofrecer nuevas estrategias a los equipos directivos y educativos.

Por otro lado, del análisis previo también se deduce la falta de formación del profesorado (Martínez et al., 2011), para la que se propone una formación integral a todos los niveles educativos, prestando especial atención a las etapas universitarias no solo relacionadas con la docencia y el desarrollo de personas, así como en los masters en formación del profesorado de secundaria. En el caso de estudios específicos de magisterio y educación se propone llevar a cabo asignaturas especificas en las que se trabajen estas cuestiones para favorecer la atención a la diversidad y su correspondiente aceptación y normalización. Por último, se ha ido mostrando cómo la sociedad evoluciona y se encuentra en constante cambio, por lo que se requiere de una formación complementaria y continua para todos los agentes educativos. La escuela y todos sus agentes deben ser capaces de ofrecer información, habilidades y valores positivos a los alumnos y alumnas, lo que promoverá la salud física, mental, el bienestar y una calidad de vida plena (López-Sánchez, 2005). Del exosistema se deduce también la necesidad de incidir en los medios

de comunicación de masas debido a su fuerte potencial como reproductor de estereotipos a través de rutinas cotidianas, creencias y valores ético-morales (Pérez Fernández, 2004). Esta problemática se hace efectiva tanto en anuncios televisivos, programas, películas o publicidad, pues aún se asignan diferentes características al género masculino del femenino en ellas. Para solventarlo se propone la creación de programas que den visibilidad al tema que aquí acontece, en los que se muestren las múltiples formas existentes de sentir el género. También resulta pertinente la creación de programas para niños y dibujos animados en lo que se cambien los roles de género tradicionales para desdibujar la dicotomía masculino-femenino, así como la revisión y modificación o eliminación de programas ya existentes que reproducen estereotipos de género. Además de estas propuestas se recomienda la visibilización en los medios de comunicación de todos los tipos de familia, no únicamente del modelo tradicional, pues al igual que la sociedad es plural y diversa, las familias también lo son.

Tras analizar el **mesosistema** se manifiesta que la relación entre familia y escuela continua reproduciendo estereotipos de género (LeMoyne, 2008), para lo cual surgen varias posibilidades y propuestas de mejora. Los equipos educativos han de llevar a cabo planes integrales de género para trabajar tanto con alumnos como con familias, para lo cual, las familias han de ser partícipes de actividades del centro y sentirse protagonistas esenciales de la educación de sus hijos e hijas. Esto puede lograrse a través de acciones para llevar a cabo con las familias cómo son las charlas, talleres de padres, coloquios a través de casos reales, etc. Esta metodología inclusiva otorgará visibilidad a los estereotipos y roles de género para ser capaces de superarlos por todo los agentes educativos. Para lograrlo se recomienda la apertura del centro educativo a la sociedad, haciendo sentir a las familias que el colegio también es parte de ellos, pues también son potenciales educadores de sus descendientes.

Del **microsistema** se deducen tres argumentos que alarman, pues se ha comprobado cómo la familia condiciona la educación y el desarrollo identitario de sus hijos e hijas a través de acciones cotidianas cómo la elección de juegos,

colores, regalos, formas de educación, etc. (Jaramillo, 2005). Para superar esta cuestión se proponen la creación de programas informativos a través de los medios de comunicación y del sistema escolar, tal como se comentaba anteriormente es necesario visibilizar, pues lo que se invisibiliza no existe. En este sentido puede recomendarse llevar a cabo tareas compartidas en el hogar y hacer partícipes a niños y niñas, cambiar los roles predeterminados de género entre padres y madres, favorecer el desarrollo a través de preguntas que les lleven a un pensamiento crítico, etc.

Otra de las cuestiones que preocupa se trata de la distancia que existe entre algunos centros educativos y las familias de sus usuarios (Razeto, 2016). Resulta relevante favorecer estas relaciones cruzadas entre ambos para la organización de proyectos en los que las familias se sientan protagonistas de la formación y el beneficio de sus hijos e hijas en cuestiones de género entre otras. Para ello los centros educativos pueden crear espacios seguros, tratando de no juzgar las actitudes de padres y madres pero otorgando sus argumentos de mejora para estas relaciones a través del razonamiento y procurando permanentemente el bienestar infantil, cuestión deseada por ambas instituciones, la escolar y la familiar.

Por último, haciendo referencia al **ontosistema**, resulta necesario hacer hincapié en la incidencia que todos los sistemas ejercen sobre el individuo y sobre ellos mismos, pues para lograr una sociedad abierta y plural basada en la equidad e igualdad de género es necesario el trabajo conjunto, teniendo en cuenta que lo que suceda en cualquiera de los sistemas va a incidir sobre el resto de ellos, recogiendo el proverbio chino que narra cómo algo tan banal como el aleteo de una mariposa puede causar una perturbación que desemboque una reacción en cadena.

A continuación se muestran las principales propuestas de mejora extraídas del análisis anteriormente llevado a cabo (ver figura 2).

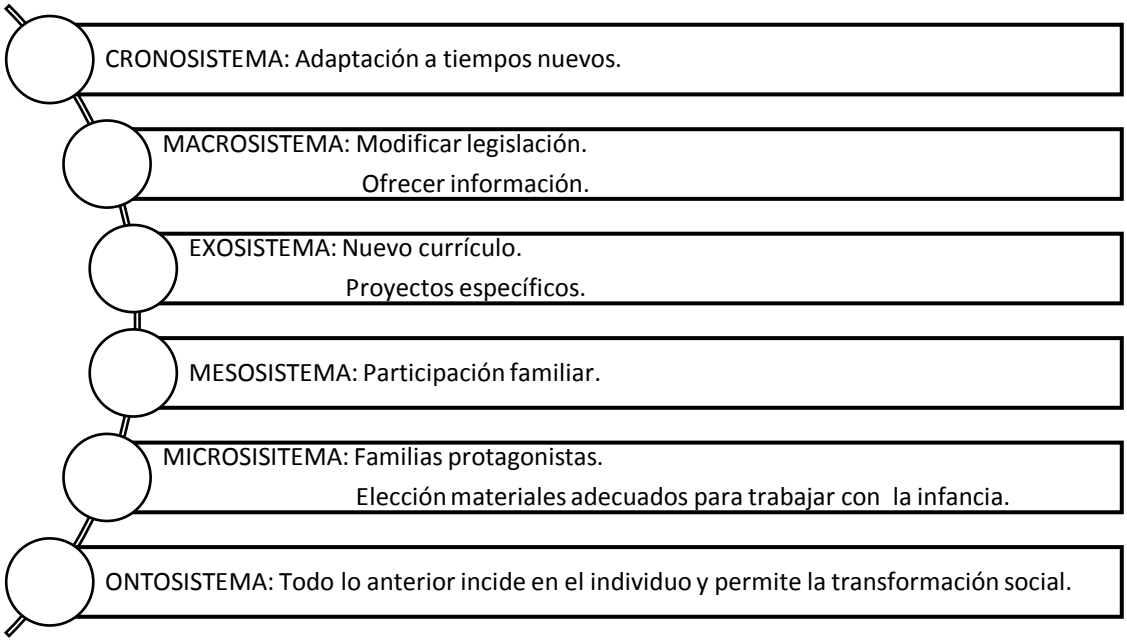

Figura 2. Listado de principales propuestas de mejora para cada sistema.

9. Conclusiones

Tras investigar en el marco teórico y analizar la incidencia de los diversos sistemas del Modelo Ecológico en la socialización de género, con el objetivo principal de conocer de qué manera las normas de género y estereotipos afectan en la socialización, se desprenden a continuación las siguientes conclusiones.

En primer lugar se concluye que los contextos efectúan una influencia trascendental en los procesos de aprendizaje y socialización del género, reafirmando el Modelo Ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner. Este análisis revela la carga de valores, ideologías y acciones llevadas a cabo en el macrosistema, el sistema social y, que cómo se ha mostrado en el análisis son tradicionalmente aceptadas. Cómo se acaba de revelar, la investigación bibliográfica reveló cómo el sistema social reproduce y perpetúa las desigualdades de género a través de los pequeños sistemas de este modelo, lo cual lleva a reflexionar sobre la dificultad de alcanzar un modelo social abierto, con cabida para todos los géneros sentidos y vivenciados, si los pequeños

sistemas no se enfrentan a las desigualdades de manera firme, pues pequeños cambios crean grandes logros.

Se ha verificado cómo para superar esas desigualdades se han creado legislaciones que regulen los derechos basados en el género y la sexualidad, pero a su vez, se ha mostrado que no siempre son efectivas. Entre las más relevantes podemos encontrar la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 2008), Los Principios de Yogyakarta (Marsal, 2011) o el Informe de Derechos Humanos e Identidad de Género (Hammarberg, 2009), los cuales se han visto denigrados en ciertas ocasiones al no poder solventar el obstáculo social de los estereotipos imperantes en el macrosistema. Lo cual genera la siguiente cuestión ¿Sí las leyes formuladas para procurar la igualdad no son capaces de asegurarla, la sociedad no va a intervenir en ello?

Esta concepción heteronormativa de la que se ha ido exponiendo a lo largo del documento ha demostrado cómo incluso antes del nacimiento las personas ya se ven influenciadas y determinadas a asumir unos roles de género específicos en función del sexo biológico. Pues la sociedad en la que se encuentran estas personas asume de forma normal la teoría dicotómica de los géneros, en la que solo tienen cabida las concepciones masculinas o femeninas, determinando una a cada sexo biológico sin posibilidad de cambio.

Para promover la evolución de la situación social del género y superar esta hegemonía dicotómica se ha concluido que es necesario llevar a cabo cambios en diversos sistemas cómo el escolar, modificando el currículo de educación, los medios de comunicación y la formación específica del profesorado, así como favoreciendo una relación positiva y abierta entre el contexto familiar y escolar.

Con todo ello se concluye la importancia de conocer y trabajar la influencia de las normas de género en la socialización desde el Modelo Ecológico, pues cómo se ha ido viendo, la infancia recibe gran influencia del mismo. Es imprescindible conocer esta situación para no perpetuar y transmitir los estereotipos de género a los alumnos y alumnas, para favorecer una sociedad más justa, abierta, tolerante y respetuosa hacia cualquier ser

humano, independientemente de sus conformidades. Es imprescindible trabajar sobre ello para no volver a encontrar en los medios de comunicación noticias como la publicada por Limón (2016) en el periódico El País, sobre el acoso entre niños pequeños desde las etapas de educación infantil.

10. Referencias Bibliográficas

Abreu, C. (2014). Géneros y sexualidades no heteronormativas en. *Tésis Doctoral.* Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/43548736.pdf

Abril, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A., y Romero, A. (2008). *Recursos para la implementación del género del proyecto Gender Loops*. Comunidad Europea: Proyecto Leonardo Da Vinci. Recuperado de http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/oldIntercambia/bancorecursos/246/zip/0000000246.pdf

Abril, P. y Romero, A. (2015). *Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado. Revista electronica Interuniversitaria de formación del profesorado*, *11* (3), 43-51.

Adalma, Z. (5 de Enero de 2015). *La esclavitud del tercer sexo*. El País. Recuperado el 15 de Mayo de 2018, de https://elpais.com/elpais/2015/01/05/planeta_futuro/1420458432_855858.html

Aguirre, A. (2015). Claves para educar en igualdad. *Revista Qurriculum, 28*, 75-89.

Álvarez , N., Carrera-Fernández, M., y Cid-Fernández, M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educación, 5*, 330-333.

Asamblea general de la ONU (2008). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. 217A (3). Paris. Recuperado de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Ashmore, R., Deaux, K. y McLaughlin-Vope, T. (2004). An Organizing Framework for Collective Identity: Articulation and Significance of Multidimensionality. *Psychological Bulletin, 130 (1)*, 80-114.

Assandri, J. (2015). Apuntes sobre el género y tres ensayos de la teoría sexual. *Revista Uruguaya de Psicolanálisis*,*120,* 189-207.

Berger, A. (2015). Los fines de un idioma o la diferencia sexual. *Revista interdisciplinaria de estudios de género* (*1*), 6-31.

Besnier, N., y Alexeyeff, K. (2016). En las fronteras del género: política y transformaciones de la no heteronormatividad en Polinesia. *Sociología Histórica, (6)*, 27-54.

Bronfenbrenner , U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós

Butler, J. (2006). *Deshacer el género.* Barcelona: Paidós Estudios .

Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere: Revista Venezolana de Educación, 10* (34), 463-470.

COGAM. Comisión de Educación.(2005). *Homofobia en el Sistema Educativo.* Recuperado de http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf

Colás, P. (2007). La construcción de la Identidad de Género. *Revista de Investigación Educativa, 25 (1),* 152-154.

Esteban, M., y Gifre, M. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos, 15*, 79-92.

Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego 1. Los nacimientos*. Mexico. Siglo XXI Editorial.

Gallegos, M. (Marzo de 2012). La identidad de género: masculino versus femenino. *Congreso internacional de comunicación y género*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Comunicación.

García-Leiva, P. (2005). Identidad de Género. Modelos explicativos. *Escritos de psicología, 7*, 71-81.

Generelo, J. (2016). La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo: ¿qué sabemos sobre ella? *Revista de estadística y sociedad.(66), 29-32*

Gottilieb, A. (2002). Interpreting Gender and sexuality: Aproaches from cultural Anthropology. *The University of Chicago Press*, 167-189.

Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6) y educación inclusiva. *Revista de Educación, (347)*, 55-74.

Hammarberg, B. (2009). *Processes in Third Language Acquisition.* Edinburgh: University Press.

Hernández, G., y Jaramillo, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil.* Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado de http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=477a2623-c605-4e68-8e86-0408c477731b&groupId=10904

Ibañez, A. (2014). Introducción a los Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad. *Asignatura Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad.* Santander: Universidad de Cantabria.

Jaramillo, C. (2005). Recursos simbólicos para prevenir la violencia, Tomar en serio a las niñas. *Serie cuadernos de Educación no sexista*, *17,* 3-93.

LeMoyne, R. (2003). *Igualdad de género*. *Unicef para cada niño.* Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/gender/3984_bigpicture.html

LeMoyne, R. (2008). *Socialización de los géneros en la primera infancia*. *Unicef para cada niño*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40749.html

Limón, R. (12 de Noviembre de 2016). Hospitalizado un niño de siete años por una paliza de tres compañeros. *El pais*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2016/11/11/actualidad/1478882852_442259.html

López-Sánchez, F. (2005). *Educación sexual.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Marantz, H. (2017). Replantearse el género. El panorama cambiante del género. *National Geographic, 40* (30), 8-13.

Marsal, C. (2011). Los Principios de Yogyakarta: Derechos Humanos al servicio de la ideología de género. *Díkaion: revista de actualidad jurídica, 20* (1) 119-130.

Martínez, J., Vicario-Molina, I., Orgaz, M., González, E., Carcedo, R., Fernández-Fuertes, A., y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 37-47.

Martínez, M. C., y Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia ergo sum, 16* (2), 137-144.

Mendós, L. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review, 29* (4), 905-944.

Mir, L., Fernández Perelló, V., Oliver, M., Soler, M., Riquelme, A., y Llompart, S. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repesar la formacion del profesorado en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15* (3), 173-185.

Nieto, J. (1998). Transgénero/ transexualidad: de la crisis a la reafirmación del deseo. En *Transexualidad, transgenerismo y cultura.* En Nieto, J. (ed.) Transexualidad, transgenerismo y cultura (11-38). Madrid, España. Talasa Ediciones.

Peña, J., y Rodríguez, M. (2005). Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos. *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, (112), 165-196.

Pérez Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del Modelo Ecológico de Bromfenbrenner. *EduPsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía, 3* (2), 161-177.

Puche , L., y Alamillo-Martínez. (Julio de 2013). *Contextos Múltiples de Socialización y Aprendizaje : un análisis desde la etnografía de la educación*. III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Traficantes de sueños. Madrid.

RAE. (2017). *Real Academia Española de la Lengua*. Obtenido de http://dle.rae.es/?id=XlApmpe

Ramírez, F., y Mena, M. (2007). Aportes desde la perspectiva queer para la refoerma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género. *Ciudad Paz-ando Bpgotá, 7* (1), 106-124.

Ramos, G. (2008). Hacia la democracia sexual en la escuela. *ORG Y DEMO, 9* (1), 183-200.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familas en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de la Educación., 9* (2), 1-27.

Rodríguez , A., Eguren, E., Etxebarría, N., González, M., y Sarrionandia, M. (2003). *Afecto y Coeducación en Educación Primaria.* Vitoria Gasteiz: Programa Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa no universitaria.

Rodríguez, N., Lozano, A., y Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermeria (29)*, 2-4.

Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotípos. *Acciones e Investigaciones Sociales, (29*) 175-202.

Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Vásquez, M., y Carrasco, A. (2017). Género, cuerpo y heteronormatividad. Reflexiones desde la antropología. *Interciencia Revista de ciencia y tecnología de America., 42* (9), 616-622.

Vincenty, C. (2003). Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género. *Revista de Antropología Experiemental,* (*3*), 1-3.