

Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate

Rita Radl-Philipp

45

Resumen

El presente artículo ahonda en las implicaciones de una concepción interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino. Partiendo de unas aseveraciones sobre el debate actual acerca del género como mero constructo impositivo social, presentaremos los presupuestos básicos de una visión teórico-interaccionista siguiendo la línea de nuestros trabajos sobre la cuestión que conecta con la posición habermasiana de las acciones sociales. Indagaremos sobre la situación actual y las posibilidades de una concepción teórico-interaccionista con vistas a un "modelo dual abierto" de las identidades de género femenino y masculino, que pretende la superación de modelos dicotómicos de explicación en cuanto a las identidades de género y sus procesos de constitución.

Palabras clave: género y educación; identidades de género; roles de género.

Resumo

Educação e socialização humana, identidades e novos papéis de gênero feminino e masculino: o gênero em debate

As implicações de uma concepção interacionista-comunicativa da educação humana são aprofundadas com vistas aos processos que configuram as identidades de gênero feminino e masculino. Partindo de algumas considerações acerca do debate atual no que diz respeito ao gênero como mera imposição social, são apresentados os pressupostos básicos de uma visão teórico-interacionista, conectando o tema à posição habermasiana das ações sociais. Serão investigadas a situação atual e as possibilidades de um conceito teórico-interacionista visando a um "modelo dual aberto" das identidades de gênero feminino e masculino, que tem como objetivo superar modelos dicotômicos para explicar as identidades de gênero e seus processos de constituição.

Palavras-chave: gênero e educação; identidades de gênero; papéis de gênero.

Abstract

Education and human socialization, identities and new feminine and masculine gender roles: gender in debate

This article explores the implications of an interactionist-communicative conception of human education with a view to the processes that shape feminine and masculine gender identities. Based on the current debate related to gender as a mere social imposition, we present the basic assumptions of a theoretical interactionist view, by connecting the topic to the Habermasian position of social actions. We analyze the current situation and the possibilities of a theoretical interactionist conception, aiming at an "open dual model" of the feminine and masculine gender identities that seeks to overcome dichotomous models of explaining the gender identities and their processes of constitution.

Keywords: gender; education; gender identities; gender roles.

Introducción

En el presente contexto, nos proponemos efectuar un análisis de la concepción interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino. Abordando, en efecto, una temática central de la socialización humana, que es entendida desde una óptica de identidades sexuadas, partimos de aseveraciones acerca del debate actual sobre

el género que incide, a nuestro juicio, con demasiada insistencia y de forma específica en su vertiente de “constructo impositivo-social”. Argumentaremos los presupuestos básicos de una visión teórico-interaccionista-comunicativa siguiendo la línea de nuestros trabajos sobre la cuestión que conecta con la posición habermasiana de las acciones sociales.

De modo concreto, enfocaremos en el primer punto los pormenores referentes al género y su construcción. El apartado dos se centrará en la educación desde un punto de vista teórico-interaccionista para argumentar, por último, un modelo dualabierto de las identidades de género femenino y masculino.

Género y su proceso de construcción

El debate acerca de los procesos de construcción social de las identidades de género, y muy concretamente el debate teórico actual en el ámbito teórico-discursivo-feminista en el cual desde las posturas postmodernistas, tecnológicas y deconstructivistas se pone especialmente el acento en el aspecto puramente impositivo de la construcción social de los esbozos identitarios, ha llevado fundamentalmente a la argumentación de dos posturas, resumiendo y simplificando, quizás en exceso, las implicaciones epistemológicas del propio debate, que se justifica en nuestro caso por la especificidad de nuestro contexto – éste enfoca de modo singular una óptica educativa y socializadora, si cabe – y dejando de lado, eso sí, el debate sobre el propio uso conceptual de género (Radl-Philipp, 2010b).

En primer lugar, señalamos la convicción que el género es, en definitiva, una cuestión socialmente y culturalmente impuesta al individuo en tanto que constructo social que es, un hecho del cual el sujeto no puede sustraerse y que es concebido ciertamente en términos de un proceso de imposición unilateral estructural, o bien, funcional-estructural. La identidad de género obedece, según esta postura, a una dinámica estructural unilateral en la cual el sujeto ejerce de simple agente o actor reproductor de los significados sociales prefigurados y exteriores a él.

La segunda posición parte de esta concepción de constructo social impuesto al sujeto desde una estructura social y la tacha de patriarcal y androcéntrica. Reclamando precisamente la capacidad individual y/o colectiva de los sujetos, se propone deconstruir los constructos identitarios femenino y masculino como algo históricamente superable para abrir la posibilidad a que los sujetos esbocen sus identidades de forma híbrida, *queer* y voluntaria, sirviéndose para ello de las posibilidades que ofrecen, entre otras cosas, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, poniendo en duda los modelos hegemónicos y el modelo heterosexual.

De cara a la cuestión educativa, o bien, desde un ángulo de la educación e socialización humana, el debate, en absoluto, es baladí, si bien ya se intuye desde el momento mismo del comienzo de la discusión sobre la diferenciación conceptual sexo y género, planteada, como es bien sabido, a principios de los años 60 del siglo XX por John Money y con algunas matices teóricas específicas por Robert Stoller en el seno de sus experiencias terapéuticas psicológicas.

Ya en sus contextos concretos cabían, como bien dice María Jesús Izquierdo, dos soluciones, o bien amoldar las definiciones y percepciones individuales de los sujetos en relación con su cuerpo y su percibida pertenencia social de género a los modelos socialmente existentes (a la sociedad), esto es, someter al cuerpo biológico a una intervención o, por el contrario, que la misma sociedad modificase sus constructos clasificatorios de género para dar cabida a otros modelos de identidades de género a parte de los dos existentes. La solución del sujeto de someter su cuerpo a una intervención para amoldar el cuerpo biológico a la definición identitaria del sujeto significa, sin duda, adoptar una solución conservadora con vistas a la sociedad para que esta preserve su propia estructura social manteniendo en términos estructural-funcionales su equilibrio sistémico en el sentido parsoniano.

Pues bien, si, efectivamente, hemos de entender que nuestro comportamiento en tanto que sexuado, que nos clasifica como mujeres y varones, es una cuestión de mera adscripción, clasificación y asunción social ajeno a la propia persona, entonces sería posible pensar que cada sujeto elige y elegirá cuando tome conciencia de este proceso de construcción social de género su propia identidad de género de forma voluntaria postulando que todo nuestro comportamiento es, en efecto, consciente, si bien unilateralmente impuesto al sujeto desde la estructura social. Siendo esta tesis cierta, entonces, los procesos de modificación de conducta, o bien no serían posibles (cuando no hay proceso de concienciación) o bien, solo atañen al propio sujeto, son una cuestión de voluntad y, en realidad, serían ajenos a cualquier proceso educativo en sentido estricto, o contrariamente, totalmente permeables desde la educación.

Una visión interaccionista de las acciones educativas, y concretamente de los procesos de socialización humana – y la educación ha de ser concebida como un proceso específico de la socialización humana – nos muestra, no obstante, que las dinámicas de construcción social no son ajenas a las propias personas durante el proceso mismo de la construcción social. Este hecho dificulta mucho, por otra parte y de forma precisa, los posibles procesos de modificación y transformación de los rasgos identitarios de género existentes de las personas y con ello la transformación de las propias estructuras sociales androcéntricas y patriarcales.

En este sentido, se hace necesario replantear en el contexto que nos ocupa en este instante aquí el debate sobre el género y los procesos de construcción social de las identidades de género a la luz de una concepción teórica de la educación y socialización humana que nos permite, por una parte, aventurar soluciones al debate conceptual desde una óptica diferente y, por otra, avanzar y apuntar nuevas soluciones al dilema identitario de género de mujeres y varones.

Nuestro análisis es especialmente relevante desde el punto de vista de una sociedad (futura) equitativa e igualitaria en función del género. Centrándonos concretamente en una concepción interaccionista, esta última concibe a los sujetos femeninos y masculinos como sujetos concretos, históricamente e intersubjetivamente constituidos, reflexivamente y activamente actuantes en su propio proceso de constitución, auto-constitución y reproducción social. Una concepción de este tipo parte de premisas diferentes de las apuntadas antes. Entiende, en definitiva, el

proceso de construcción social de las identidades de género como un proceso sumamente complejo e complicado, en el cual el propio sujeto construye y reconstruye activamente los contenidos estructurales de los roles de género, en el cual tiene, incluso en la situaciones comunicativamente más limitadas, un margen de interpretación que las propias condiciones comunicativas requieren. Una óptica teórico-interaccionista rechaza la concepción de este proceso como unilateralmente predeterminado y “voluntaria y arbitrariamente” determinable que obedece a una dinámica que excluye la implicación y acción de los sujetos.

La educación desde el punto de vista teórico-interaccionista

Pues bien, ¿Qué significa lo dicho hasta ahora para el proceso de construcción de las identidades y, particularmente, de las identidades de género?

Es preciso indagar, entonces, en el proceso de la construcción social de las identidades de género conceptualizando a éste como un proceso sumamente complejo e complicado en el cual el propio sujeto construye y reconstruye activamente los contenidos estructurales de los roles de género, esto es, analizar desde una óptica teórico-interaccionista esta dinámica de la construcción social de las identidades de género. En este sentido, insistimos en que adoptar tal ángulo científico de partida, se manifiesta, en primer lugar, una visión claramente histórico-social de este proceso, de modo que las identidades de las personas surgen de sus acciones sociales y en ellas se construyen y reconstruyen de forma intersubjetiva, pero no de manera individual. En segundo lugar, una óptica interaccionista explica que el propio sujeto interviene de modo activo en estos procesos y, por tanto, en el proceso de la construcción de su identidad en tanto que sexuada, éste no es solo el producto o el reflejo unilateral de las normas y expectativas sociales. El sujeto actúa reflexivamente consigo mismo y en relación con las expectativas sociales, es más, tal devenir caracteriza ya la niñez de las personas.

A lo largo de la socialización humana, el sujeto llega a adaptar sus roles activamente según las condiciones situacionales y en relación con sus deseos y experiencias, y esta afirmación vale también para los roles de género. No obstante, también es cierto que sus experiencias primarias, determinadas por las condiciones específicas de éstas, asientan las bases de su identidad de género específica. Por este motivo, es especialmente importante tener presente que en el propio proceso primario de socialización y educación es necesario actuar en relación con unos nuevos contenidos identitarios de las personas. Es en absoluto cierto que el sujeto humano escoge de forma individual libremente su identidad de género. Afirmar tal extremo significa ignorar la compleja dinámica de los procesos de socialización y asimismo la de los procesos de cambio social.

Tal y como ya hemos desarrollado en otro lugar (Radl-Philipp, 1988, 1991, 1998a, 1998b,) partimos de la idea de que en las acciones educativas la educanda y el educando no son entes pasivos por parte de las intervenciones de la educadora y del educador, por el contrario, son elementos activos que a través de la dinámica

preeminentemente comunicativa de las relaciones sociales construyen y reconstruyen activamente los significados de los actos educativos en los cuales están inmersos y en los cuales intervienen de esta manera.

George Herbert Mead y la tradición del Interaccionismo Simbólico nos explican, especialmente a nivel ontogenético, el proceso de la adquisición y constitución de los significados sociales mediante la intervención de los distintos sujetos en las comunicaciones sociales. Ponen de relieve, además, que es preciso que en la interacción social los símbolos no sean simples, sino que necesariamente tienen que contar con un significado general aceptado por todos.

Mead (1972, p. 107 y ss.), hablando del “gesto simple” y del “símbolo significativo”, precisa que el gesto simple nos sirve para la coordinación de actos sencillos vinculados a la dinámica de las situaciones, a situaciones concretas. Podemos aducir aquí el ejemplo del niño pequeño que levanta sus brazos delante de nosotros y, entonces, automáticamente nos inclinamos para cogerlo. Sin embargo, este gesto simple del niño se convierte en significativo, cuando el niño se da cuenta de que cuando levanta los brazos le cogen y al querer lograr que le cojan, levanta sus brazos a propósito. En efecto, a partir del gesto simple se construye el gesto significativo mediante la asignación de significados que resultan de las participaciones de los sujetos en las acciones sociales y que se convierten en invariables situacionalmente hablando. El significado lingüístico, por ejemplo, no llega a ser asumido por parte de las personas simplemente mediante imposiciones jerárquicas, ni resulta meramente del acto de la imitación en las situaciones sociales a través de mecanismos estímulo-respuesta. Por el contrario, tanto a nivel ontogenético (véase el ejemplo del niño pequeño que levanta los brazos y luego los levanta a propósito para que le cojan), como a nivel filogenético el gesto significativo es el resultado de interacciones sociales a través de las cuales los significados se generan gracias a la labor activa y reflexiva de los sujetos. Diremos que los gestos significativos surgen de una relación dialéctica entre el mundo “exterior” y el mundo “interior” de los sujetos de forma intersubjetiva.

Los gestos significativos en sí nos permiten ya una coordinación de acciones más complejas, pero, cuando aparte de los gestos significativos dispongamos de gestos significativos muy precisos como es el caso de los sistemas de símbolos significativos, tendremos cada vez más posibilidades de diferenciar y coordinar acciones abstractas muy complejas, que a su vez nos permiten una institucionalización paulatina de los propios actos sociales.

En nuestras sociedades existen de hecho, hoy en día, muy diversos sistemas de símbolos significativos, ya que las estructuras de las mismas – altamente complejas – siguen una dinámica de “división social del trabajo”¹ en un muy alto grado. Podemos citar aquí, por ejemplo, el sistema de la música clásica, del arte plástico, de la poesía, de la música pop, etc. Cada uno de los sistemas mencionados transmiten un

¹ En el sentido durkheimiano, que ve la determinación de la complejidad de un sistema social en el grado de la división del trabajo que rige en una formación social y que entiende cuantas más áreas específicas de actividades humanas existan más desarrollada se comprende la estructura de una sociedad. Las teorías sociológicas modernas asumen generalmente este presupuesto sobre el desarrollo de las “*sociedades mecánicas*” hacia “*sociedades orgánicas*” (véase: Durkheim, 1982).

significado que no es expresable en toda su complejidad a través de ningún otro sistema de símbolos significantes, al mismo tiempo que evocan en las personas a las que van dirigidos estos símbolos la misma actitud a nivel de comprensión general que suscitan en la persona que los emite. A partir de ahí el sujeto construye y constituye activamente su interpretación particular en relación con los hechos a los que aluden estos símbolos significantes. A su vez hemos de diferenciar entre dos niveles distintos de la comunicación humana que son los que permiten, haciéndonos eco de distintos teóricos de la comunicación,² al sujeto mantener identidad en las acciones sociales.

Las distintas visiones teóricas del interaccionismo ven precisamente en el hecho de poseer identidad para el sujeto la posibilidad de interactuar socialmente, a saber, mostrando identidad el sujeto se presenta, por un lado, como todas las demás personas que ocupan su misma posición en la sociedad, pero, por otro lado, se presenta como si fuese único, introduciendo en la interacción sus perspectivas particulares, interpretaciones, deseos y necesidades en relación con la posición social que ocupa durante el desempeño de los roles sociales. De este modo, el sujeto mantiene en cada situación interactiva un equilibrio entre lo que denomina Erving Goffman (1970) su identidad social y personal con lo cual el constructo conceptual sociológico de la identidad vinculado a las interacciones sociales refiere siempre un acto reflexivo y creativo de las personas, constructo conceptual que se diferencia fundamentalmente de otras conceptualizaciones de identidad conocidas tales como las psicológicas, cotidianas o psicoanalíticas (Erikson, 1966).

Volviendo a George Herbert Mead, este autor nos muestra profundizando en la constitución del "otro generalizado", concepto que alude al saber social básico referente a una posición estructural que ocupa un sujeto en su comunidad o sociedad, es decir su rol social, como de hecho el ser humano joven ya durante el mismo proceso de su génesis de personalidad ya actúa como sujeto reflexivo y activo. Este teórico describe cómo en la niñez el sujeto, a través de los así llamados juegos de roles, no simplemente "reproduce" las situaciones vividas en relación con los roles, por otra parte primarios, que va asimilando en el seno familiar, sino que desde el primer momento construye y elabora creativamente estos mismos roles a partir de su experiencia con los mismos, a saber, en relación con el rol de "padre" y el de "madre", etc. A partir de esta experiencia, va incorporando más tarde sucesivamente otros roles, tales como el rol de hermana/hermano, de profesora/profesor, policía, etc.

Justamente este fenómeno lo muestra, por ejemplo, el hecho de que el niño desempeñando el papel de madre salte de un armario, es decir, que elabora activamente el rol de la madre a partir de sus necesidades situacionales. El ejemplo nos corrobora que ya durante la socialización primaria las experiencias de roles vividas se adaptan a la estructura psíquica y a las necesidades y deseos del propio sujeto, éste elabora y esboza activamente sus roles. Sus experiencias le obligan a una reconstrucción de los papeles asumidos, siempre teniendo en cuenta las distintas

² Concretamente de Paul Watzlawick y otros (1983) y Jürgen Habermas (1975, 1987).

exigencias situacionales. El autor mencionado resalta cómo a lo largo de este proceso es absolutamente imprescindible que la persona disponga de capacidades reflexivas y creativo-sociales que le posibiliten la interrelación entre sus necesidades y deseos y las exigencias que se reconocen como socialmente válidos en relación con la posición social ocupada.

Volviendo a la temática central del presente trabajo, cabe insistir singularmente en la relevancia que tiene la concepción teórico-interaccionista para la explicación de la adquisición de los roles e identidades de género. Estos últimos no son el mero resultado de imposiciones sociales unilaterales, o bien de un proceso de reproducción social unilateral por parte del sujeto humano desde el punto de vista teórico-interaccionista aquí defendido. El sujeto elabora al mismo tiempo de forma reflexiva e interpretativa sus roles e identidades de género, dependiendo este proceso, eso sí, a su vez de las condiciones estructurales concretas que marcan el grado del carácter comunicativo, o bien, el margen comunicativo del que dispone para sus elaboraciones, esbozos y definiciones de los roles de género femenino y masculino, por cuyo motivo es tan importante tener presente para las acciones educativas que éstas siguen, en efecto, la dinámica de una interacción simbólica. Dicho en otras palabras, entendemos que la educación y socialización humana corresponden a un proceso interactivo bidireccional-dialéctico que ha de prestar especial atención a su dinámica de interacción simbólica en lo tocante a las identidades y roles de género.

Hacia un modelo “dual-abierto” de identidades de género femenino y masculino

Volviendo al significado de la educación para los procesos de constitución de las identidades de género, en este instante hemos de plantear qué puede aportar la misma a unas nuevas identidades de género realmente igualitarias y equitativas teniendo en cuenta la perspectiva teórico-interaccionista sobre el actuar educativo aquí debatida.

Partiendo de la tesis de que la educación en tanto que proceso específico de socialización incide de manera especial en la socialización de los roles de género, esto es, refuerza, perfila y contribuye de forma sustancial a la configuración identitaria de las personas en tanto que sujetos sexuados, como mujeres o varones, el papel desempeñado por la educación tiene un doble significado para el tema que nos ocupa aquí.

Es la educación en su faceta más transversal e integral la que tiene una función sustancial en el tema de la transmisión de los contenidos alrededor de los cuales se configuran las identidades de género, pero también es la educación la que induce y facilita la transformación de los roles y de las relaciones de género, y, por tanto, un proceso de modificación de los elementos estructurales que hacen perdurar la verticalidad de las relaciones entre hombres y mujeres. Y es por tanto, desde una perspectiva educativa desde la cual adquiere relevancia especial enfocar la cuestión de unas nuevas identidades de género que superen la dicotomía existente entre “lo femenino” y “lo masculino” y el modelo masculino de la igualdad.

Precisamente asumiendo una visión interaccionista acerca de los procesos de constitución de las identidades de género y situándonos fuera del debate de si existen o sería deseable un modelo “poligénero” o “multigénero”, desde una óptica histórico-constructivista los elementos considerados femeninos o masculinos forman parte de la experiencia humana social en todos los grupos sociales, son necesarios para la supervivencia de todas las sociedades humanas.

Por este motivo, es importante defender una “visión dual abierta” de las identidades de género, esto es, una concepción que entiende las identidades de género particulares de los distintos sujetos como constructos que precisan integrar las disposiciones y características de ambos géneros de forma abierta y flexible, presentes, por otra parte, ya en la experiencia de cada persona debido a la misma dinámica interaccionista-social de los procesos de socialización humana.

En otras palabras, nuevas identidades de género requieren, por una parte, de la lógica del cuidado – o una lógica vital –, que es la única que tiene en cuenta el ser humano en su condición de sujeto, la que se centra en el significado relacional y en el otro como sujeto. Sin embargo, la defensa de los valores del cuidado, constitutivos histórica y colectivamente para la identidad femenina y que tienen de facto en cuenta al ser humano en su condición de sujeto, según acabamos de argumentar, ha de ser contemplada en las acciones educativas en su valor constitutivo para la identidad de mujeres y hombres. Este modelo ha de ser integrado, por otra parte, con los elementos de la lógica racional-universal-instrumental, histórica y colectivamente vinculada al género masculino y en este momento considerado modelo superior y socialmente dominante, sobre todo, en el sistema educativo-escolar institucionalizado.

A partir de esta conjunción, de este modelo identitario integrativo, ciertamente de androginia si cabe, cada sujeto elabora los aspectos peculiares de su identidad de género de forma flexible involucrado en una dinámica interactiva e intersubjetiva. Esta cuestión ha de tomarse especialmente en consideración en los espacios educativos que tendrán que ofrecer unas posibilidades comunicativas abiertas en pos de los esbozos de las identidades de género de las personas y desprenderse de modelos estereotipados de los roles de género, hecho que redundaría efectivamente en unas relaciones de género simétricas, y en consecuencia, en la autorrealización de varones y mujeres en tanto que sujetos responsables de su propio destino. Nuestro modelo contempla además al mismo tiempo el valor de la diversidad como definitorio para los constructos identitarios de género en un plano conjunto e integrado.

El modelo de identidad aquí defendido es distinto de otros modelos que proponen constructos híbridos, ya que contempla las capacidades reflexivas intersubjetivas de los sujetos como elementos fundamentales para sus nuevas identidades de género desde una óptica histórico-social que parte precisamente de la experiencia socializadora de los sujetos y del postulado que lo femenino y lo masculino son conjuntamente constitutivos de la experiencia social, e histórico-colectivo-social. En este sentido, entiende que las capacidades comunicativas de los sujetos y las propias dinámicas comunicativas de las acciones sociales son las instancias en las cuales se ubican los procesos transformativos con vistas a las

identidades de género femenino y masculino y que éstos últimos siempre son de carácter intersubjetivo y no individualista.

Conclusiones

En el presente espacio hemos analizado las implicaciones de una concepción interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino. Partiendo de unas aseveraciones sobre el debate actual acerca del género como un mero constructo social unilateralmente impuesto, hemos argumentado los presupuestos básicos de una visión teórico-interaccionista-comunicativa de la educación y socialización humana en lo referente a unas nuevas identidades de género. Defendemos un “modelo dual abierto” de las identidades de género, esto es, que las identidades de género particulares de los distintos sujetos integren disposiciones y características de ambos géneros de forma abierta y flexible, de acuerdo con una dinámica interactiva e intersubjetiva. Hemos esbozado, en definitiva, un “modelo dual abierto flexible” que integra el modelo de la lógica del cuidado con los elementos de la lógica racional-universal-instrumental en cuanto al constructo identitario de género de las personas y en lo tocante a unas nuevas identidades de género. Y es ahí donde la educación, tal y como mostramos desde una visión teórico interaccionista, juega un papel fundamental.

54

Bibliografía

- DURKHEIM, E. *La división del trabajo social*. Madrid: Akal, 1982.
- ERIKSON, E. H. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1966.
- FRASER, N. Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Mujeres e institución universitaria en Occidente*. Santiago de Compostela: USC, 1996.
- GILLIGAN, C. *In a different voice*. Cambridge-Harvard: University Press, 1982.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- HABERMAS, J. *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt: Universität Frankfurt, 1975. (manuscrito).
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Encuesta Nacional de Salud 2011-2012*. Madrid: INE, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013.

IRIGARAY, L. *Yo, Tú, Nosotras*. Valencia: Cátedra, 1992.

IZQUIERDO, Maria Jesús. El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo. In: RADL-PHILIPP, R.; GARCIA-NEGRO, Maria C. *A Muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela: USC, 1993.

IZQUIERDO, Maria Jesús. *El malestar en la igualdad*. Madrid: Cátedra, 1998.

KRAPPMANN, L. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett, 1972.

MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MORENO, M. *Como enseñar a ser niña*. Barcelona: Icaria, 1986.

PARSONS, T. *The social system*. New York: Free Press of Glencoe, 1964.

RADL-PHILIPP, R. La familia como instancia socializadora según un enfoque interactivo-comunicativo. *Revista Internacional de Sociología*, v. 2, p. 299-314, 1988.

RADL-PHILIPP, R. La educación como interacción simbólica. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 145, p. 7-15, 1991.

RADL-PHILIPP, R. La nueva definición del rol femenino. In: RADL-PHILIPP, R.; GARCIA-NEGRO, Maria C. (Org.). *A muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela: USC, 1993.

RADL-PHILIPP, R. *Sociología Crítica: perspectivas actuales*. Madrid: Síntesis, 1996a.

RADL-PHILIPP, R. Los procesos de la constitución social de las identidades de género en el contexto de la socialización humana: bases para un modelo teórico-interaccionista. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago de Compostela: USC, 1996b.

RADL-PHILIPP, R. Una aproximación epistemológica a la mujer como sujeto y objeto de la construcción científica. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago de Compostela: USC, 1996c.

RADL-PHILIPP, R. Las condiciones socioestructurales del proceso educativo. Hacia una perspectiva crítico-interaccionista. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 175, p. 347-66, 1998a.

RADL-PHILIPP, R. La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers*, n. 56, p. 117-34. 1998b.

RADL-PHILIPP, R. *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: CIS, 2001a.

RADL-PHILIPP, R. Acerca del estatus epistemológico-crítico de las investigaciones de género. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: CIS, 2001b.

RADL-PHILIPP, R. Socialización y Educación en función del Género en las sociedades modernas. In: TOBIO-SOLER, C. (Org.). *Una nueva sociedad a partes iguales*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2003. p. 189-207.

RADL-PHILIPP, R. *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Santiago de Compostela: USC, 2010a

RADL-PHILIPP, R. Derechos humanos y género. *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 30, n. 81, p. 135-56, maio/ago. 2010b.

RADL-PHILIPP, R. Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación. In: GARCÍA-MARÍN, J. (Org.). *Postmodernidade e novas redes sociais*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da USC, 2012. p. 21-34.

WALTZLAWICK, P. y otros. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1983.

56

Rita Radl-Philipp, professora do Departamento de Sociologia, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, onde também é membro fundador e coordenadora do Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios de Género (Cifex).

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.