

XXIII FORO PARA LA IGUALDAD / XXII. BERDINTASUNERAKO GUNEA

"La desigualdad no nace, se hace" / "Berdintasun eza ez da berez sortzen, egin egiten da"

SEMINARIO DE PREPARACIÓN / PRESTAKETA MINTEGIA

1ª Ponencia / 1. Hitzaldia

DESACTIVAR ESTEREOTIPOS, CONSTRUIR IGUALDAD

Ana Irene del Valle Loroño

EGUN ON/BUENOS DIAS,

En primer lugar quiero agradecer a Emakunde que me haya dado la oportunidad de abrir este Foro para la Igualdad y de estar aquí compartiendo este momento con todas vosotras y vosotros.

1. Punto de partida

"La desigualdad no nace, se hace. Podemos cambiarlo. Hagamos igualdad." es el título con el que Emakunde ha realizado la campaña del 8M este año, y también el lema del Foro para la Igualdad. Una idea que nos recuerda que las desigualdades de género tienden a perpetuarse, pero que también subraya su construcción social y cultural, y lo más importante, exhorta a que sea contestada y contrarrestada por la construcción de modelos alternativos e igualitarios de relación social, educativos, de organización y reparto del trabajo, de relación afectiva, familiares, de conocimiento, de convivencia, de colaboración...

Llevamos dos años recientes en los que la imagen y el lema elegidos nos remiten a las generaciones más jóvenes. En 2014 se ponía el acento en la adolescencia y juventud y se advertía del retroceso. Este año en la infancia para recordarnos que la desigualdad sigue haciéndose y la igualdad no está "hecha" pese al "espejismo" en el que nos sumergen los avances derivados de las reivindicaciones y luchas feministas, de las políticas de igualdad y de las transformaciones sociales y culturales, en valores, comportamientos y actitudes que hemos experimentado en estas últimas décadas.

Estas miradas generacionales ponen imagen y materializan algo que desconcierta, sobre todo porque insisten en la idea de que seguimos socializando en ideas, creencias, expectativas, valores, en las familias, en la escuela, entre los amigos, en el barrio o los campamentos que perpetúan las diferencias y desigualdades y, sobre todo, que a la larga, alimentan y refuerzan las estructuras que las sostienen.

Y digo desconcierta, porque en una sociedad en la que el sexismo hostil es socialmente más reprobado, la discriminación directa perseguida y la libertad de elección es mayor, cuesta admitir que en las relaciones con los hijos e hijas, con las parejas, en el lugar de trabajo, en las familias, estemos operando con categorías estereotipadas de género que influyen en el modo en que los jóvenes van construyendo sus identidades.

Por ello, sigo siendo relevante preguntarse por qué, cómo y dónde seguimos “haciendo”, “tejiendo” la desigualdad de género en un contexto en el que supuestamente tenemos más libertad y autonomía para no enredarnos en esa madeja, y también más recursos para percibir y detectar la desigualdad. Y en la búsqueda de respuestas creo que conviene considerar y reflexionar sobre algunos aspectos.

- a) Reconsiderar el modo en que se construyen las identidades de los y las jóvenes en un contexto de socialización diferente, experiencial. El análisis de la realidad social nos muestra que los procesos de socialización, y en concreto la construcción de las identidades se da en parámetros diferentes, más fragmentados, plurales y complejos. Sin duda ello repercute en el efecto o alcance que los mensajes sexistas y los patrones y estereotipos de género pueden tener en la socialización de género. Y ayuda a comprender la importancia de mediar en esos procesos de construcción de la identidad desde las agencias socializadoras para cuestionar las imágenes y modelos hegemónicas y tradicionales de la masculinidad y feminidad.
- b) Atender al contexto en el que se están dando esos procesos. De las actitudes y las conductas que están operando en los entornos socializadores. Al ver los datos que nos aportan las investigaciones tenemos una medida objetiva de lo que en la construcción de sus identidades pueden estar percibiendo, recibiendo y valorando niños y niñas, qué mensajes y experiencias significativos. De dónde y de qué tipo son los mensajes que imperan en el entorno educativo, familiar, social. Y que potencia socializadora tienen estas instancias.
- b) Lanzar la idea de que hay que volver a mirar a los contextos educativos, a la escuela, porque es la agencia que puede tener más capacidad de influencia, el contexto educativo. Quién puede seguir teniendo un papel activo, intervenir, ser interlocutor que ayude a analizar, neutralizar esos mensajes y construir igualdad.

2. Socialización e identidad de género en las sociedades reflexivas

La socialización ha sido definida de muchas maneras, pero básicamente podemos decir que puede llamarse así al proceso en el que, de un lado, se construyen las identidades y, por tanto, la subjetividad —quién soy, cómo me presento, posiciono y actúo ante los demás—; y de otro, se interactúa y coopera con los demás en la actividad básica de hacer que la existencia sea viables, esto es, de posibilitar la integración en un determinado contexto social.

Esto lo hacemos bien por imitación o identificación con las personas que son significativas en nuestro entorno, o en la propia práctica de la existencia, aprendiendo a través de las actividades que realizamos cotidianamente. Es en la infancia y en la juventud donde se realiza una parte importante de ese proceso, en la que se aprende qué se espera, qué se premia, qué se penaliza y qué se permite.

Como señala María Jesús Izquierdo, en «condiciones sexistas», que sería el escenario en el que nos desenvolvemos, «la elección del objeto de identificación está orientada hacia el progenitor del mismo sexo», o podría decirse otros individuos vivos o simbólicos, como pares, modelos sociales, etc., y «las actividades que se realizan están marcadas por el género, dado que se toma el sexo como un punto de referencia básico» (Izquierdo, 2013: 104).

Es decir, niños y niñas, chicos y chicas construyen sus identidades de género a través de los que observan e imitan, de su identificación con las personas significativas de su entorno, y a través de las actividades que realizan en su existencia cotidiana, en una interpretación continua de las experiencias de satisfacción, de deseo y deber en sus comportamientos.

M^a Jesús Izquierdo en el mismo texto nos recuerda, además, la impronta del género en ese proceso de construcción de identidad e integración social. Las actividades cotidianas, la práctica del mismo vivir, se organiza conforme a una división sexual del trabajo que opera también como un mecanismo de socialización.

— Primero porque enseña que todas las personas dependen para su subsistencia de la producción de otras personas, en unas relaciones que pueden ser definidas de forma bien diferente, como colaboración, complementariedad, dependencia, subordinación o explotación, esto es, entrañan relaciones de poder.

— Segundo, porque en esa organización se da por supuesto, como idea hegemónica, que es actividad principal de las mujeres el cuidado de la vida humana, y de los hombres la producción de los bienes y la administración de la riqueza.

— Tercero, habría que añadir, porque el discurso de género divide a hombres y mujeres en dos categorías opuestas que ejercen una gran influencia en la configuración de la subjetividad.

AHORA BIEN, EN SOCIEDADES COMO LA NUESTRA, en las que se han producido cambios importantes y significativos en las relaciones de género, **el proceso de socialización y construcción de la identidad de género no puede ser visto meramente como resultado de un aprendizaje o imitación pasiva de roles o patrones sexuales a través de la interacción social.**

En un escenario destradicionalizado y desinstitucionalizado el proceso de socialización es más complejo que la mera traslación o interiorización de los modelos que tiene como resultado identidades masculinas o femeninas construidas sobre las diferencias sexuales de hombres y mujeres.

Se asume que las personas somos sujetos activos en la construcción de nuestras biografías, también en la construcción de las identidades de género. Cabe pensar más que, niños y niñas, chicos y chicas construyen y reconstruyen el mundo que les rodea a través de su continua y cambiante comprensión y de sus prácticas, en interacción con los demás.

Así, la complejidad y fragmentación de los procesos de socialización también nos habla de la posibilidad de reproducción y resistencia, de acomodo/desviación de los discursos dominantes de género, de obstáculo/promoción de la aparición de identidades de género no hegemónicas.

PERO, AL MISMO TIEMPO, **no vivimos en un escenario libre del dualismo y de las reglamentaciones y jerarquías de género.** Los “esquemas culturales de género heredados” —el telón de fondo (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2006: 185)—, las representaciones culturales acerca de las ideas, normas y prejuicios, mandatos y prohibiciones sobre la vida de hombres y mujeres (Del Valle, 2002), los estereotipos de género, en definitiva, condicionan los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres.

Y conforman el medio social en el que chicos y chicas van creando y recreando sus identidades de género. Cómo las interpretan, si se someten a acomodan a ellas, o por el contrario, las obedecen solo parcialmente, se resisten a ellas o las contradicen es lo que contribuye a “hacer” o “deshacer” el género y a aumentar las posibilidades de apuntalar la desigualdad o de construir y hacer la igualdad.

La cuestión es que estas representaciones culturales heredadas, transmitidas de generación en generación, que definen características, rasgos y cualidades que se otorgan a las personas según su sexo; que se “asignan” a cada sexo en base a los roles e identidades que socialmente se han venido asignando a los hombres y a las mujeres, y que representan las ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos, los sentimientos, el lugar, las funciones que deben tener y ocupar las personas en relación a su sexo, y sobre sus relaciones de poder (Bonder, 1993), se naturalizan.

Es decir, se tiende a olvidar que son construcciones sociales, una forma de violencia simbólica, y se asumen como verdades absolutas e intemporales respecto a cómo son los hombres y cómo son las mujeres, con lo que se dificulta su cuestionamiento y la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base. Su componente (Huici y Moya, 1997; Amorós, 1995) inconsciente, así como la importante función de normalización de los comportamientos que generan, ayudan a explicar por qué son tan difíciles de cambiar, aun cuando las condiciones sociales que parecen originarlos y mantenerlos experimenten cambios importantes.

Es el caso de nuestras sociedades, en las que se ha producido una “ruptura” con patrones y códigos de conducta heredados, un avance importante de las mujeres en todas las esferas de la vida, una individualización de las biografías, el desarrollo de más medidas legales, políticas y económicas contra la desigualdad y, en general, mayor conciencia. Y en la que, observamos, la desigualdad persiste y resiste. Con efectos perversos.

Porque, como algunas voces advierten, esa necesidad de explicar la persistencia de la desigualdad está favoreciendo una regresión hacia planteamientos biologicistas, reduccionistas, es decir, a la tendencia a resaltar la importancia de las diferencias sexuales —apoyada en buena medida en los avances de la neurociencia—, y el “elogio a la diferencia” (Izquierdo, 2013: 98) que invisibiliza la desigualdad. Este discurso puede ser más benevolente, porque ensalza y sitúa las diferencias como origen de las diferentes funciones de hombres y mujeres, no la inferioridad, pero es igualmente discriminatorio y peligroso, y contribuye a perpetuarla.

LAS BRECHAS DE GÉNERO en los salarios y el desarrollo profesional (Dueñas, Iglesias y Llorente, 2015; Emakunde, 2010), en los cuidados (Domínguez Folgueras, 2010; 2012; Díaz y Simó, 2016), en el poder, en la participación social y política (Emakunde, 2009), “evidencian” esa realidad. Pero, a menudo, cuesta ver esa desigualdad estructural, y esos estereotipos de género sostenidos en las prácticas y dinámicas cotidianas. Más aún, cuesta vincularla a las

nuevas generaciones. Tendemos a pensar que éstas ya participan de otras ideas, valores y normas, otros modelos de masculinidad y feminidad.

Por eso, nos sorprende constatar el hallazgo de sentimientos, significados y vivencias de adolescentes y jóvenes sobre las relaciones entre ambos sexos, atravesadas por fuertes marcas de género y que responden a patrones sociales de masculinidad y feminidad que implican relaciones no igualitarias, en las que los varones siguen ostentando la posición hegemónica.

3. El contexto: para hacer la igualdad es necesario seguir deconstruyendo la desigualdad.

EN LA ÚLTIMA DÉCADA, sin embargo, son varios los trabajos que vienen retratando a unos adolescentes que no acaban de desmarcarse de los arquetipos segregacionistas y de las actitudes sexistas (Villaseñor Farías y Castañeda Torres, 2003; Tomé, 2001; Pozo, Martos y Alonso, 2010), pese a que en muchos casos se asuma un discurso igualitario.

Algunos estudios han mostrado que los estereotipos en torno a lo que es ser un “hombre de verdad” y una “buena chica” presentes en nuestro alumnado están en la base de experiencias negativas de violencia y abuso en las relaciones afectivas de adolescentes y jóvenes (Gerber, 1991; Martín Serrano y Martín Serrano, 1999; Toldos Romero, 2004).

EN LAS INVESTIGACIONES QUE HEMOS LLEVADO A CABO EN EUSKADI CON ALUMNADO DE DIFERENTES CENTROS EDUCATIVOS, de edades adolescentes, (Amurrio et al., 2012; Usategui y Del Valle, 2007, 2009) hemos podido constatar hasta qué punto es así. No sin la extrañeza muchas veces de los agentes educativos o de las familias.

En el discurso de los/las jóvenes y adolescentes participantes en las dos investigaciones aparece como arquetipo viril un modelo de hombre coincidente en sus rasgos principales con el que aparece en diversas investigaciones: un varón arriesgado, valiente, franco, contundente y firme, amigo de sus amigos, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia las otras personas y que no muestra la frustración y la debilidad, si no es a través de la agresividad y la violencia. Es decir, se ven obligados a controlar todo aquello que tenga que ver con lo sentimental, pero en cambio sueltan fácilmente la agresividad. Los chicos se cierran en sí mismos y a duras penas se abren a sus amigos más íntimos. Así los chicos son más brutos, más peleones, tienen menos sentimientos, son más activos, más bromistas y vacilan más.

Es decir, como han afirmado diversas sociólogas, es el paradigma de varón que ha conformado tradicionalmente la mística de la masculinidad. Es un arquetipo que se define con respecto a los otros por la distancia, la intolerancia y la diferencia y no tanto por la solidaridad, la comprensión y el respeto. Un varón que se aferra al poder que le otorga la sociedad patriarcal y se muestra intolerante con otras formas de masculinidad que no se adaptan a las pautas imperantes. Un arquetipo que tiene fuertes semejanzas con la mayoría de los héroes que vemos en las películas o en la televisión y es el modelo casi exclusivo que domina en los deportes y juegos de competición física, donde la cooperación sólo sirve para vencer a otros y adquirir *status* de los mejores. Es un modelo de varón en el que la agresividad y la violencia forman parte inherente de su mismidad. Como dice Amparo Tomé:

Se ven demasiadas coincidencias entre el mundo del deporte y la guerra. Este modelo de deporte implica y difunde un modelo estético corporal atlético, duro y competitivo, que guarda una correspondencia con el modelo sexual de los varones, productivo, potente, dominador, conquistador de corazones, que no tiene fisuras ni dudas, pero que supone una insoportable angustia o miedo a no ser potente o a no seducir y conquistar (Tomé, 2001: 46)

COMO CONTRAPARTIDA EL ARQUETIPO DE FEMINIDAD que aparece en el discurso de los y las jóvenes corresponde a una mujer sumisa, sensible, que espera la llegada del varón, con una sexualidad a ocultar, con capacidad de perdón y de sufrimiento, generosa, que entiende el amor como entrega y exclusividad y que únicamente muestra sentimientos negativos en sus relaciones con las otras mujeres. Es decir, un arquetipo que, al mismo tiempo que aísla a las mujeres entre sí y dificulta su colaboración y ayuda mutua, pone fácil el camino de la mujer hacia el sometimiento por parte del varón. Parece, pues, que, en ocasiones, para las mujeres, el amor y la sexualidad suponen también en estas edades una supeditación del deseo femenino al masculino. Al mismo tiempo, señalan características de las chicas aquellas cualidades propias de la ética del cuidado, que ha caracterizado y guiado desde siempre su actuar en el mundo. Así, son más formales, más ordenadas, responsables, se portan mejor, atienden más, tienen más capacidad de escuchar y de atender las necesidades del otro.

Para los alumnos y alumnas, las chicas y los chicos presentan también diferentes actitudes frente al estudio y poseen desiguales aptitudes y capacidades. En este campo también los chicos tienen las de ganar: son más inteligentes y brillantes. Por el contrario, las mujeres son más estudiosas, más empollonas, más atentas en clase, más perseverantes y constantes en el estudio... En estos comentarios nos encontramos con un fenómeno que

siempre se da cuando se naturalizan conductas, cualidades o capacidades de género: la constancia en el trabajo de la mujer siempre es fruto de su menor capacidad intelectual.

Este análisis del discurso adolescente evidencia que se sigue construyendo un discurso sobre estereotipos — referidos al cuerpo, a las capacidades intelectivas, a la dimensión afectiva y emocional, a las relaciones e interacciones sociales— marcadamente fieles al mandato tradicional de género con una salvaguarda argumentativa habitual: tienden a “naturalizar” las diferencias entre chicas y chicos, porque en la creencia de que vivimos en “sociedades igualitarias”, ha de ser la biología, finalmente, la que, en última instancia, explica las diferencias.

Pero además, hay OTROS DATOS QUE NOS MUESTRAN IGUALMENTE QUE ESA “DIFERENCIACIÓN” TOMA FORMA COMO PRODUCTO CULTURAL EN GENERACIONES MUY JÓVENES y que se pone de manifiesto en las encuestas que se realizan en diversos países.

Observemos si no, la forma de vestir de los y las más jóvenes, en las preferencias del tiempo de ocio, en los tipos de juguetes (de lo que las últimas serie Friends de Lego, la “customización” rosa de la moto infantil de Moltó, etc.) para las chicas y juegos preferidos, las actividades que realizan con teléfonos móviles e internet, los gustos musicales, las estrategias corporales y su presentación en la vida cotidiana, sobre sus consumos o prácticas culturales.

La forma de realizar y consumir prácticas y productos, individual o colectivamente, se reproduce como diferenciada y responde a un “diformismo sexual” (Ariño Villaroya, 2013). Cabe hablar hoy de una customización binaria recurrente que contradice la desinstitucionalización de las diferencias y patrones sexuales tradicionales. Y ello se percibe también en los hábitos y prácticas deportivas. Los datos que presenta Antonio Ariño (2013) derivados de las encuestas realizadas a jóvenes en edades comprendidas entre los 6 y 18 años son ilustrativos. Este autor señala diferencias de hasta veinte puntos en la práctica deportiva de chicos y chicas. Una práctica que disminuye con la edad, fundamentalmente entre las chicas. Pero las principales diferencias siempre afloran, lo siguen haciendo desde hace años, en el tipo de deporte. Fútbol frente a danza y natación. Un motivo que aparece vinculado a la práctica, además del principal que se comparte, es en el caso de las chicas guardar la línea. Los hábitos de la población reflejan un mismo escenario.

Ahora preguntémosnos, ¿cuántos padres o madres optan por el deporte escolar mixto? Y, ¿Por qué optar por ello si cuando se llega a los 12-13 años las categorías exigen la segregación de los sexos en la competición?

El papel que juegan, las estrategias que despliegan progenitores, educadores, pares y otros agentes culturales en diferentes momentos vitales, pueden reforzar, amplificar —no necesariamente de forma voluntaria—, los estereotipos de género en el proceso de construcción de identidades.

SI MIRAMOS A LA EXPERIENCIA ESCOLAR, POR EJEMPLO, LO QUE OBSERVAMOS ES QUE, la escuela es sensible y sensibilizadora en este tema, pero no sin dificultades. Como ejemplo, esas dificultades tienen mucho que ver precisamente con el modo en que el alumnado experimenta la práctica del discurso de la igualdad. De un lado, porque se siguen produciendo estereotipos y etiquetajes que reproducen las diferencias —el estudio realizado hace unos años por la institución del Ararteko (2009) sobre la transmisión de valores a menores muestra también la fuerza de los roles sexuales en los más jóvenes—, de otro, porque también la práctica coeducativa está provocando una cierta desafección del alumnado masculino con el discurso igualitario. Algo que debe hacer reflexionar críticamente al profesorado sobre su lenguaje y rutinas y ayudarle a reflexionar sobre las situaciones que en torno a esta cuestión se generan en el aula más allá de lo realizado hasta ahora.

El resultado es un discurso en el que la reproducción de lo “políticamente correcto” convive con la reproducción de estereotipos y comportamientos diferenciados.

Por ejemplo, se reconoce que los chicos ocupan más espacio dentro de los espacios comunes a la hora del recreo, desarrollan un tipo de actividad mucho más física tanto en sus juegos como en formas de relacionarse, porque “juegan a empujarse y lo ocupan todo mientras nosotras ocupamos muy poco” (Usategui y Del Valle, 2009). Lo que pone de manifiesto que el espacio en la escuela tiene género y la vivencia de la desigualdad sólo se hace evidente para ellas en una escuela que configura y diseña los espacios deportivos para deportes y usos masculinos.

Por otra parte, el trato diferencial es una cuestión que aflora en la experiencia de un alumnado femenino que reconoce y acepta con normalidad pautas diferenciadas de relación entre los chicos y las chicas, en ocasiones reforzadas por un profesorado que trata de manera diferente a chicos y chicas, esto es, que practica el “etiquetaje” de género.

El mantenimiento de actitudes y expectativas diferentes entre chicos y chicas y del profesorado con respecto a su alumnado según el género, la imposición y generalización de una cultura y unos valores masculinos considerándolos los óptimos y universales, una jerarquización de los saberes según lo que tienen que aprender los niños y las niñas de

acuerdo con sus destinos, roles y biología diferentes... muestran en definitiva que la escuela no es un medio aparentemente tan neutral.

El profesorado ha de ser consciente de que la escuela no es ajena al peligro que conlleva un “discurso igualitario formal” que *oferta* “uniformidad y supuesta neutralidad” y *oculta* la “hegemonía de una educación masculinizada sobre la devaluación de una educación amplia y comprehensiva de todos los valores” (VV.AA., 2003). A ello se añaden las contradicciones en la experiencia cotidiana dentro de la escuela y fuera de ella. Así, desde la perspectiva de un alumnado con sus identidades “en construcción”, valorar algo que pone en cuestión y amenaza los modelos que sí gozan de reconocimiento y estima social, constituye un ejercicio difícilmente “positivo”.

LA EXPERIENCIA FAMILIAR DE LOS Y LAS MÁS JÓVENES NOS MUESTRA TAMBIÉN que el entorno familiar y los modelos parentales presentan dificultades para favorecer la construcción de identidades que no se acomoden a las reglamentaciones de género. Creo que no exageramos cuando decimos que la igualdad en las familias es una asignatura pendiente. En ellas se reproducen los estereotipos sexistas, ahora de forma no tan hostil, más encubierta y sutil. Sin duda, es difícil incorporar hábitos igualitarios en una sociedad que promete la igualdad y no la cumple cotidianamente.

En la encuesta a jóvenes de 10-20 años realizada entre universitarios y universitarias de la UPV/EHU (Amurrio et al., 2011, 2012) tres cuartas partes del colectivo tenía como referencia un modelo parental de doble ingreso, lo que en principio suponía ya un elemento de ruptura con el orden tradicional de género. ¿Y qué hallamos? Evidencias de la reproducción y vivencia de estereotipos relacionados con los afectos, la comunicación y las capacidades de hombres y mujeres en los modelos parentales.

Por ejemplo, el “mundo que se habla” con padres y madres reflejaba esa división de las prácticas cotidianas, de los sentimientos y relaciones afectivas, más habladas y compartidas con las madres, frente a temas sociales, políticos y profesionales más hablados con los padres. Todavía las diferencias en las normas hacia los hijos e hijas se materializan en una mayor incidencia en ellas de normas que afectan a la protección y seguridad, a la realización de las tareas domésticas y a la responsabilidad.

Y, como es bien sabido —no vamos a traer aquí datos de una realidad bien conocida—, el déficit en la brecha de cuidados es el entorno en el que siguen socializándose estas generaciones. De hecho, para dos cuartas partes de los y las universitarias de esta encuesta la

“madre” aparecía como la responsable del orden, limpieza y organización del hogar, lo que sin duda no contribuye a cuestionar los patrones hegemónicos de masculinidad/feminidad. Modelos de transición, pero en los que perciben y persisten desigualdades importantes y en los que constatamos, además, un aprendizaje débil del cuidado y de las actividades relacionadas con la producción de la existencia. Pero igualmente, dentro de ese escenario, un mensaje: son ellas las que, si se participa, lo hacen en mayor medida. Y ellos solo participan en las actividades estereotipadas de su sexo (tareas masculinas).

¿Nos extraña entonces que pese al desgaste de algunas ideas relacionadas con el papel central de las mujeres en el cuidado? Enunciados con ideas y opiniones que subrayan la importancia y el protagonismo para y de las féminas en el cuidado familiar y el hogar —por ejemplo, “ser ama de casa llena tanto como trabajar por un salario”, “los niños en edad preescolar es probable que sufran cuando la madre trabaja”, “un trabajo está bien pero lo que la mayoría de las mujeres quieren realmente es un hogar e hijos o que la vida familiar se resiente cuando la mujer tiene un trabajo a jornada completa”—, siguen siendo asumidas, según datos del CIS y la Encuesta de Valores, por más del 40% de la población española, también entre las mujeres y, por más de uno de cada tres jóvenes de 18 a 29 años que no se desmarcan apenas del colectivo de 30 a 49 años.

Ello muestra el arraigo en el imaginario social de la domesticidad vinculada a la condición femenina, también entre los más jóvenes. Algunas actitudes, recuperan el apoyo de los y las jóvenes hasta situarse en niveles similares o superiores a los de 1990. Si entonces un 30,6% de los jóvenes de 18 a 29 años opinaba que estando bien un trabajo, lo que las mujeres quieren en realidad es un hogar y unos hijos, hoy es un 37% el que lo comparte. Se trata de “preferencias” que se hacen y tienen origen en modelos de socialización.

4. Algunas conclusiones y propuestas

LO QUE A MODO DE PINCELADA HEMOS EXPUESTO AQUÍ **nos lleva a cuestionar los modelos que se están generando y transmitiendo en esta sociedad a los y las jóvenes y adolescentes de hoy día.** Nos tenemos que preguntar qué rasgos valora la sociedad en los héroes modernos a imitar, qué arquetipos de la masculinidad ven los jóvenes en las pantallas de la televisión, de las películas, de los video juegos, de Internet y en los estadios de fútbol o de cualquier otro deporte de competición. Qué viven en la escuela y en las familias.

Si el resultado final de la construcción de las identidades de género depende de las posibilidades que se ponen en juego en el contexto de la interacción, familia y escuela tienen

una tarea central en la desactivación de los estereotipos de género y la construcción de la igualdad.

Se puede y debe favorecer la construcción de identidades que no responden a patrones generalizados. Pero ello requiere de contextos de interacción que no fomenten, que penalicen o que favorezcan la ruptura con los esquemas y lógicas de género heredadas. Desactivar los estereotipos impide que operen como un factor de socialización, que formen parte de las experiencias pasadas de satisfacción de los más jóvenes, como prácticas, discursos o vivencias significativas que impriman huellas en los procesos de construcción de la identidad a través de las cuales se encaucen la orientación de las conductas futuras.

En esas condiciones habrá más posibilidades de generar discursos y narrativas resistentes e identidades de género y conductas alternativas.

Contribuir a nuevos modelos de socialización y, sobre todo a su generalización, no resulta tarea fácil. La agencia socializadora fundamental en la socialización primaria de los individuos, la familia, no resulta accesible si no es a través de la acción socializadora experimentada por sus hijos/as en la escuela.

Del mismo modo, influir en la socialización difusa que ejercen los medios de comunicación o en la homogeneización de pautas y valores que promueve el grupo de iguales resulta una tarea casi imposible, si no es de nuevo a través de una acción socializadora innovadora de la escuela.

Así pues, no es cosa del pasado, sino que todavía tiene sentido plantearse desde la escuela estrategias que favorezcan la eliminación del sexismo en nuestro entorno. Sin embargo, como lo demuestra la experiencia individual de cada uno de nosotros y nosotras, no hay formulas mágicas ni simples. En todo este tiempo son muchos los modelos que se han puesto en marcha para favorecer el trabajo coeducativo en el aula. Con todo, el primer paso consiste en adquirir unas bases conceptuales y un conocimiento de la realidad a partir del cual cada uno y cada una a su realidad de la manera más creativa posible. Sin olvidar, claro está, de analizar siempre los resultados, corrigiendo lo que haga falta y procurando no dejar nada a la improvisación. Y, sobre todo, no dejando a la escuela sola en esa labor.

Lo importante es desarrollar una educación coeducadora que permita la posibilidad de trascender todos los estereotipos culturales, étnicos y sexistas, presentes en nuestros medios sociales, con una visión comunitaria que implique a más instancias sociales.

Hablar de género no es sólo hablar de las mujeres, sino de las relaciones de desigualdad social y sexual por las que algunos hombres oprimen a las mujeres de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales.

Los chicos y las chicas han de poderse conocer y relacionarse de forma que puedan definir aquello que desean, les agrada o desagrada, lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que limitan sus expectativas, sus acciones y sus visiones del mundo. Para ello, hemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de la responsabilidad ataña por igual a las chicas y a los chicos en aquellos espacios denominados públicos tanto como en los privados y domésticos.

1. Combatir la neutralidad ética que domina el ámbito educativo. Dificultades con un profesorado que no se percibe constructor de género.
2. Visibilizar discursos, prácticas, vivencias o experiencias de identidades de género alternativas, Combatir su subordinación con relación a las masculinidad y feminidad hegemónicas.
3. Combatir la “naturalización”, el reduccionismo biologicista que domina el ámbito educativo.
4. Hacer una pedagogía crítica de las “preferencias” en la construcción de las biografías, de los proyectos vitales. Labor de orientación, en la que pueden implicarse otros agentes sociales (Lo último realizado por Ikerbasque con la campaña de impulso a la orientación científica es un ejemplo, pero es también urgente mirar a otros segmentos sociales, quizás no tan dotados de “capital cultural”, donde la construcción de las identidades puede estar siendo dentro de una aparente “elección” una forma de dominación y reproducción patriarcal).
5. Educación emocional. Integrar conocimientos racional y emocional.

BIBLIOGRAFIA

- AMORÓS, Celia. (1995). *Diez palabras clave sobre la mujer*. Bilbao: Verbo Divino.
- AMURRIO VELEZ, Mila; LARRINAGA RENTERIA, Ane; USATEGUI BASOZABAL, Elisa; DEL VALLE LOROÑO, Ana Irene. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. XVII Congreso de Estudios vascos (17, 2009, Vitoria-Gasteiz). Donostia: Eusko Ikaskuntza, pp. 227-248.
- BONDER, Gloria. (1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa. Programa nacional de promoción de la mujer en el área educativa*. Buenos Aires. Unicef.
- COLÁS BRAVO, Pilar y VILLACIERVOS MORENO, Patricia. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), pp. 35-58.
- DEL VALLE, Teresa (coord.). (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- DOMÍNGUEZ FOLGUERAS, M. (2012). La división del trabajo doméstico en las parejas españolas. Un análisis del uso del tiempo. *Revista Internacional de Sociología*, 70(1), 153-179. DOI:10.3989/ris.2009.08.26
- (2010). ¿Cada vez son más igualitarios? Los valores de género de la juventud y su aplicación práctica. En *Revista de Juventud*, 90, 103-122. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio>
- DUEÑAS-FERNÁNDEZ, Diego, IGLESIAS-FERNÁNDEZ, Carlos y Llorente-Heras, Raquel. (2015). Abordando la desigualdad de género. Empleo en tecnologías de la información y la comunicación y diferencias salariales por género en España. *Ensayos sobre Política Económica*, 33(78), 207-219.
- EMAKUNDE. (2010). *Desigualdad en la trayectoria y situación profesional de las mujeres en la CAE. Coste relativo de la pérdida de talento femenino*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.
- (2009). La presencia de hombres y mujeres en los ámbitos de toma de decisión en Euskadi. Vitoria-Gasteiz: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.
- GERBER, Gwendolyn, L. (1991). Gender stereotypes and power: perceptions of the de roles in violent marriages. *Sex Roles*, 24(7/8), pp. 439-457.
- GONZÁLEZ GABALDÓN, Blanca. (1999). Los estereotipos como factor de socialización de género. *Comunicar*, 12, pp. 79-88.
- HUICI, C. y MOYA, M. (1997). Estereotipos. En F. Morales et al. *Psicología Social* (285-333). México: Mc Graw Hill.
- INFORME (2009). La transmisión de valores a menores. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- IZQUIERDO, M^a Jesús y ARIÑO VILLAROYA, Antonio (2013). La socialización de género. En Sandra Dema y Capitolina Díaz (coord.), *Sociología y Género* (87-126). Madrid: Síntesis.
- LARRINAGA RENTERIA, Ane; USATEGUI BASOZABAL, Elisa; AMURRIO VELEZ, Mila; DEL VALLE LOROÑO, Ana Irene. (2011). Bigarren eta Unibertsitateko hezkuntzako ikasleen genero-estereotipoak: eskolari eta bestelako sozializazio guneei begirada. *Tantak*, 23(1), pp. 7-28.

- MARTÍN SERRANO, Esperanza y MARTÍN SERRANO, Manuel. (1999). *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- POZO, Carmen; MARTOS, M^a José y ALONSO, Enrique.(2010). ¿ Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de enseñanza secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), pp. 541-560.
- RODRIGUEZ MENÉNDEZ, M^a del Carmen y PEÑA CALVO, José Vicente. (2006). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *REIS*, 112, pp. 165-194.
- TOLDOS ROMERO, M^a Paz y AGUADO, M^a José (2004). *Adolescencia, violencia y género*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Toldos/publication/39206964_Adolescencia_violencia_y_gnero/links/00b4953b432cb59e8c000000.pdf
- TOMÉ, Amparo (2001). "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela". En N. Blanco (Comp.) *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- USATEGUI, Elisa y DEL VALLE, Ana Irene (2009). *La escuela cuestionada: voces del alumnado y las familias*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa blanco Fundazioa.
- (2007). *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa blanco Fundazioa.
- VILLASEÑOR-FARÍAS, Marta y CASTAÑEDA TORRES, Jorge (2003). Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes. *Salud Pública de México*, 25(45), pp. 44-57.