

5. Identidades de género.

Nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo

en proceso de cambio

AMPARO TOMÉ GONZÁLEZ
ADELINA CALVO SALVADOR

La violencia de género está fuertemente relacionada con cómo la cultura androcéntrica va creando, modelando, perpetuando y legitimando unos modelos determinados de masculinidad y de feminidad hegemónica. Estos modelos se transmiten en cualquier ámbito y en cualquier momento. Se podría afirmar entonces que no hay una edad específica en la que unos y otras aprendemos la identidad masculina o la identidad femenina, sino que éste es un proceso que se da a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos: laboral, social, familiar y educativo. Como hemos apuntado en otro lugar: «La masculinidad y la feminidad no son sólo rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas, a lo largo del proceso de la vida» (Tomé y Rifa, 2006b: 2).

Así pues, y puesto que la construcción de la identidad es un proceso continuo que nos acompaña a lo largo de nuestra existencia, quisiéramos en este capítulo referirnos precisamente a esos nuevos modelos de identidad que van surgiendo a raíz de los cambios sociales que se están produciendo en este nuevo siglo y reflexionar sobre cómo estos cambios podrían (y deberían) repercutir en nuevas formas de educar, de pensar y de estar que potencien la no violencia, o el desaprendizaje de ésta, si entendemos, tal y como vamos a defender aquí, que la violencia y los comportamientos agresivos se aprenden.

Nuestras sociedades: un contexto de cambio

No es ninguna novedad hablar de los cambios que están experimentando nuestras sociedades occidentales en las últimas décadas. Las corrientes de pensamiento posmodernas han traído cambios de mentalidad y de prácticas que han alcanzado todas las esferas, incluyendo la económica, con un criterio de productividad y eficiencia que pone énfasis en la utilización del tiempo libre del que disponemos como tiempo de trabajo, gracias a la ayuda de las nuevas tecnologías de la información que lo hacen posible. Aunque la mayoría podemos vivir esos cambios de forma distinta, según nuestra edad, nuestro origen social y procedencia cultural, nuestros gustos, nuestras responsabilidades sociales, políticas o familiares, somos conscientes de que algunos de estos cambios nos facilitan la vida y otros se nos presentan más bien como obstáculos. Por ejemplo, y a nivel micro, nos podemos quejar de la falta de tiempo para mantener nuestras amistades, pero tenemos la posibilidad del correo electrónico o los mensajes del teléfono móvil para contactar con ellas. No nos referimos aquí a que estemos cambiando de amistades o nos quedemos sin ellas, sino que estamos modificando la forma de relacionarnos. La introducción de las nuevas tecnologías de la información en nuestras vidas puede ser una ventaja, pero también es un inconveniente si no sabemos cómo gestionar estos nuevos mecanismos de información.

Estamos ligados a un sinnúmero de posibilidades de comunicación continua que provocan la ruptura de las estructuras más clásicas de división entre tiempo de ocio/tiempo de trabajo, colegas del trabajo/amistades, espacio laboral/espacio doméstico, espacio público/espacio privado. Podemos estar escribiendo un mensaje a un amigo o amiga desde el trabajo, un e-mail a la agencia de viajes para gestionar nuestras vacaciones; podemos leer los periódicos en Internet, incluso podemos hacer la compra a través de la red. De la misma manera, se dan en la actualidad otras formas de trabajar como el teletrabajo en donde no hace falta tener una oficina en un edificio que reconocemos como espacio laboral, sino que con un ordenador portátil podemos trabajar desde casa, o en un aeropuerto mientras esperamos que anuncien nuestro vuelo, o podemos estar cerrando negocios por el móvil mientras viajamos en un taxi, etc.

Esos cambios tecnológicos y sociales afectan a nuestras prácticas diarias, a nuestros modelos de vida, a nuestra forma de actuar y relacionarnos con los demás y a nuestro sistema de valores; y además, repercuten en la formación de criterios y en la toma de decisiones, en las relaciones inter-

personales y en las expectativas laborales. En definitiva, nos encontramos ante cambios que desbordan de manera continua nuestras previsiones sin que podamos resistirnos a su dinámica (Fernández Enguita, Souto y Rodríguez Rávenda, 2005). Por ello, es necesario saber gestionar esa nueva dimensión virtual ya que de lo contrario, se puede convertir en un obstáculo para la vida cotidiana.

Por otro lado, cuando hablamos de cambios en términos macrosociales nos referimos, tanto a las nuevas formas de organización social, como a las crisis que estos cambios generan en el orden establecido. En este sentido podemos entender que algunos de esos cambios macrosociales serían:

- Los nuevos modelos de familia, los nuevos roles sociales de hombres y mujeres, el protagonismo de algunas mujeres en los cambios sociales, la aparición de nuevas masculinidades, la redefinición de la masculinidad hegemónica o de la feminidad, las responsabilidades sociales y personales de hombres y mujeres, etc.
- Cambios relacionados con los aspectos interculturales. Las ciudades empiezan a incluir una gran variedad de grupos culturales que presentan, a su vez, un conjunto de necesidades sociales, educativas, personales, etc. Con ello, como sabemos también, aparecen nuevos conflictos sociales.
- Cambios en la conciencia planetaria, en los cambios medioambientales que afectan las formas de consumo, la utilización de los recursos naturales y que modifican nuestras prácticas diarias para actuar de una forma sostenible.

Esta lista se puede ampliar si tenemos en cuenta otras cuestiones como los cambios que se están dando a nivel laboral (teletrabajo, trabajo «basura», trabajo flexible, trabajo temporal, nuevos empleos); el uso de las tecnologías (y la existencia del ciberespacio); la crisis de las religiones; y finalmente, la crisis de los modelos económicos y de las estructuras políticas, del nuevo orden político y económico mundial.

Una de las principales consecuencias de los cambios que acabamos de señalar es la crisis de valores puesto que hay un conjunto de ellos que subsisten en el orden establecido y otros que debemos redefinir, que se encuentran en un proceso dialéctico de reconstrucción. Se produce, efectivamente, un desajuste entre la velocidad a la que se producen los cambios y el tiempo que tardamos las personas en asimilarlos y, en consecuencia, los cambios de actitudes, comportamientos y prácticas se van dando lentamente. Estamos tan sujetos a las pautas culturales y sociales clásicas que cual-

quier cambio nos produce, de entrada, una especie de rechazo, miedo y desconfianza (por el mismo hecho de que para nosotros es desconocido y no sabemos ni controlamos sus efectos).

Teniendo en cuenta los vertiginosos cambios que caracterizan a nuevas sociedades, al «mundo desbocado» en que vivimos en palabras de Giddens (2005), es importante reconocer que nuestros referentes, aquellos que hasta ahora habían cumplido un importante papel se van progresivamente perdiendo. Así pues, podríamos decir que en la actualidad, o bien no hay ya referentes o éstos cambian de forma continua. La complejidad de la sociedad en la que vivimos implica que cualquier decisión, acción, etc. debe llevar también consigo cierto nivel de complejidad y multicausalidad. Esa es la diferencia con las sociedades antiguas, sociedades caracterizadas por ser altamente clasistas, autoritarias y jerárquicas en las que existían unos referentes únicos e intocables que nadie osaba poner en cuestión puesto que todo el mundo tenía la obligación de seguirlos.

Frente a un modelo de sociedad totalitaria, nuestra sociedad se basa actualmente en la democracia que, según nuestro punto de vista, implica tener la autonomía suficiente como para tomar decisiones libremente dentro del marco que imponen un conjunto de normas cívicas, ciudadanas, éticas, etc. Esto nos convertiría en unos ciudadanos y ciudadanas ejemplares, y nos ayudaría a conseguir una ciudadanía completa. Sin embargo, muchas veces confundimos los derechos individuales y los colectivos. Existe efectivamente un desajuste entre estos tipos de derechos produciéndose, de esta forma, una tensión entre la autonomía personal, la diversidad y la igualdad.

Vivimos en una sociedad altamente competitiva, donde valores como la eficacia, la eficiencia y la efectividad parecen ser la norma. En una sociedad así, donde los derechos económicos son los más valorados y necesarios, las situaciones de exclusión social son más significativas. Los derechos sociales se reducen y la sociedad del bienestar parece estar en decadencia. Ante esa situación, las redes sociales entre personas, los vínculos personales alrededor de las personas son más difíciles de realizar y de conservar por lo que la competitividad va estrechamente ligada a la movilidad, cuanto más puedas moverte por el mundo y más libre eres, más competente puedes llegar a ser, más éxito podrías tener, etc. Por lo tanto, las redes sociales parecen estar desvalorizadas, haciéndonos entrar en un proceso de desvinculación, de desestructuración.

Paradójicamente, la autonomía que consideramos necesaria para la democracia exige altos grados de vinculación y relaciones de dependencia. Las grandes ciudades españolas como Madrid o Barcelona podrían ser, en

tanto que grandes urbes con una densidad de población muy alta, lugares que permitieran crear vínculos entre las personas. Pero un número alto de personas significa también mayor diversidad (de gustos, de formas de expresión, de necesidades, etc.) y un mayor número de gente dispuesta a utilizar el mismo espacio público de formas diferentes (lo que puede generar conflictos). Teniendo todo esto en cuenta, creemos que debería existir una responsabilidad sobre los espacios públicos, y no una apropiación individual (como parece imponerse progresivamente) puesto que cada vez más podemos observar cómo se están introduciendo lógicas de propiedad privada en el espacio público (por ejemplo, cuando tenemos que pagar por la entrada en determinados espacios como playas o jardines).

La construcción de masculinidades y feminidades

Una vez planteado el marco general en el cual nos situamos actualmente es necesario retomar la cuestión de la construcción de las subjetividades masculinas y femeninas. Hemos visto cómo los cambios sociales conllevan cambios en las formas de actuar, de vivir, experimentar y sentir de mujeres y hombres, pero intentemos ahora dar un paso atrás y ver cómo se construyen estas subjetividades sexuadas y cómo sobrevive un modelo de terminado de masculinidad y feminidad.

Como han constatado diferentes investigaciones, vivimos en una cultura profundamente androcéntrica. La cuestión del género ha sido (y continúa siendo) histórica y culturalmente uno de los ejes principales de desigualdad en nuestras sociedades. La socialización de los más jóvenes, es decir, la asimilación e incorporación de unas determinadas normas y pautas culturales se produce en un contexto, de entrada, socialmente construido lo que significa que nada es neutral. Por esto sería necesario analizar si existen o no en esa socialización valores universales e iguales para todos y todas. Así, tanto la tradición literaria como la tradición política, religiosa, familiar, cultural y educativa se ha dedicado, desde los inicios de lo que llamamos historia, a crear, reproducir y perpetuar unas pautas sociales de discriminación por razón de sexo, clase y raza. El hombre blanco, entre 25 y 45 años, heterosexual, de clase social media o alta y con éxito es el gran protagonista de la historia, el gran modelo de masculinidad hegemónica (Moreno, 1987). Es fácil de imaginar a qué nos referimos cuando hablamos de un modelo de masculinidad hegemónica, aceptado, premiado y altamente legitimado en la sociedad.

En opinión de Kauffman (1989), la masculinidad se negocia en espacios homosociales (esto es, espacios únicamente masculinos) y se define básicamente por la negación de todo lo femenino (misoginia), de todo lo étnico (racismo) y de todo lo homosexual (homofóbico). En opinión del autor, éstos serían los imperativos que debe seguir un hombre para llegar a ser un «real man»:

- Falta de características femeninas.
- Éxito personal, social y profesional como máximo imperativo.
- Ser y estar seguro, independiente y, en caso de no serlo, disimularlo.
- Ser fuerte, aunque esta fortaleza es la cara de una moneda cuyo reverso esconde un conjunto de miedos como los siguientes: a) Quedarse solo con la madre y terminar siendo como ella. Hay una especie de rechazo a la figura materna (lo que se traduce en evitar las muestras de cariño hacia ella porque ser cariñoso parece ser un signo de debilidad). b) La homosexualidad. El hombre busca y necesita una mujer para poder decir que ella es su parte femenina, externa a él. c) Perder los mecanismos de control. d) Las mujeres que «hablan», que tienen voz, autoridad, ya que se las considera peligrosas, por eso, la estrategia de control y defensa que ha utilizado tradicionalmente el hombre ha sido acusarlas de «charlatanas». e) Ser agresivos para no parecerse a las mujeres. A los niños aún se les educa para poder ejercer la violencia, como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos. De la misma forma, a las niñas aún se las educa en la atención a la belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial, cuando sabemos bien que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social.

- Ser poderosos y autoritarios. El poder y la autoridad, a veces, se consiguen a través de mecanismos de violencia, los cuales se aceptan y no se cuestionan.

La sociedad exige a los hombres que continuamente den pruebas de su virilidad, sin que ni siquiera sean conscientes de ello; las mujeres, en cambio, tenemos consciencia de estar subordinadas, de ser el segundo sexo (como bien nos recordaba Simone de Beauvoir). Dudas de identidad femenina no tenemos puesto que desde una posición subordinada nos hemos preocupado de nosotras mismas, y hemos hecho esfuerzos para cambiar los pilares de la sociedad, para poder ir definiendo quiénes somos, qué queremos y cómo lo podemos conseguir. En cambio, la cultura nunca

pone en duda la identidad de los hombres, es la misma cultura que les exige que sigan los estereotipos que finalmente son los que determinan opiniones (ética masculina) y generan comportamientos y pensamientos a través de clichés. Es así como podemos decir que, en la actualidad, no existe la igualdad entre los «hombres» y las alteridades. Si el discurso está dominado por los hombres, aunque las mujeres consigan cambios sociales y vayan ganando derechos, así como los grupos étnicos, o de gays y lesbianas, si los hombres no cambian nada, nada habrá cambiado. Así pues, es necesario preguntarse: y los hombres, ¿pueden cambiar?, ¿saben cambiar? y en último término, ¿quieren cambiar? Si bien, como explicaremos más adelante, algo está cambiando en el terreno de las masculinidades y feminidades clásicas, existe todavía un modelo hegemónico de «ser hombre» y de «ser mujer».

Así pues, es necesario destacar que el modelo de masculinidad hegemónica dificulta la visibilización de otros modelos de masculinidad y de feminidad que están emergiendo, lo que a su vez es un impedimento para la inclusión social de «los otros» chicos y chicas que se comportan de manera diferente a sus compañeros. Por otro lado, es un modelo que, tal y como muestran los resultados del Proyecto Ariane sobre masculinidad y adolescencia, es similar en toda Europa (Barragán y Tomé, 1999).

Ese tipo de masculinidad tiene mucho que ver con la violencia que ejercen los hombres y con sus comportamientos agresivos, esquemas que se reproducen tanto en la escuela, como en la familia o en la sociedad en general. Michael Kaufmann (1989), investigador y experto en temas de masculinidad y violencia, para poder explicar el porqué de estos comportamientos agresivos ha lanzado la hipótesis de las siete «p» de la violencia. De esta forma en su obra expone, como veremos a continuación, lo que ha denominado el poder patriarcal, percepción del derecho a los privilegios, permiso, paradojas del poder, armadura psíquica de la masculinidad, la masculinidad como olla psíquica de presión y experiencias pasadas.

- *Poder patriarcal.* La violencia de los hombres contra las mujeres no sucede de forma aislada sino que este comportamiento está estrechamente relacionado con la violencia de los hombres contra otros hombres y contra sí mismos, es decir, con la interiorización de la violencia. La violencia o la amenaza de violencia entre hombres es un mecanismo utilizado desde la infancia para establecer un orden jerárquico, y los modelos de sociedad patriarcal hacen que estas características de masculinidad aparezcan de forma más relevante. La negación de los sentimientos, la emotividad, el rechazo a

llorar, etc. puede reconducirse o bien (como ocurre frecuentemente) transformarse en ira, odio, etc. puesto que el entorno en una sociedad patriarcal nutre la violencia. Y los comportamientos violentos, por otra parte, son tejidos en esas estructuras sociales e ideológicas porque conllevan ciertos beneficios, han otorgado a ciertos grupos de hombres una serie de privilegios y formas de poder.

- *La percepción del derecho a los privilegios.* La violencia es muchas veces la consecuencia lógica de la percepción que tienen los hombres del derecho a unos privilegios. Así, por ejemplo, los chicos en el colegio pueden pegar a un compañero o compañera no porque éste haya hecho alguna cosa que no les haya gustado y que no quieran que se vuelva a repetir, sino porque creen que tienen el derecho y el privilegio de hacerlo.

- *Permiso.* También existe en las costumbres sociales, en los códigos legales, en la aplicación de ciertas leyes o en ciertas enseñanzas religiosas, el permiso explícito o tácito para ejercer la violencia. En el caso del deporte, del cine, la literatura y por supuesto en el caso de la guerra, la violencia no sólo es permitida, sino que se valora y se recompensa socialmente. Un ejemplo que podríamos utilizar para explicar hasta qué punto hay quien tiene permiso en la sociedad para ejercer la violencia es el de un vecino que descubre que su vecina o los hijos e hijas de ésta están siendo maltratados y no avisa a la policía porque considera que es un asunto privado. Sin embargo, si viera robar en una tienda, ¿tampoco llamaría a la policía considerando que se trata de un asunto privado entre el ladrón y propietario de la tienda? También en los centros educativos hay cierta permisividad en relación a comportamientos violentos puesto que éstos, en general, se permiten y sólo se consideran graves si acaban en violencia física que, como sabemos, es la más visible y explícita.

- *Las paradojas del poder en los hombres.* En muchas ocasiones, la búsqueda del poder esconde miedos, inseguridades, dolor y aislamiento. Si el poder es construido como una capacidad para dominar y controlar, estos miedos deben también ser controlados. De este modo, el poder es concebido como una armadura personal que deja fuera de ella la parte emocional que, según el modelo hegemónico de masculinidad, debe permanecer negada y silenciada. Muchos chicos jóvenes se sienten inseguros porque se ven incapaces de llegar a ser lo que se espera de ellos. Tienen miedo al fracaso, muy castigado según el modelo hegemónico de masculinidad, y esto provoca en ellos un sentimiento de miedo, aislamiento, auto-castigo y agresión. En este caso, la violencia se convierte en un mecanismo compensato-

rio puesto que es la forma de restablecer el equilibrio y reafirmarse a sí mismos buscando un blanco que consideren más débil que ellos como, por ejemplo, las chicas, los homosexuales, minorías sociales o religiosas, inmigrantes, etc.

- *La armadura psíquica de la masculinidad.* En ocasiones se cree que para sentirse hombre es necesario apartarse de todo aquello que no se ajuste al modelo de masculinidad hegemónica; y se produce así el rechazo hacia las cualidades asociadas a la sensibilidad y al tejido emocional. Esto puede crear unas rígidas barreras en el ego, lo que comporta una dificultad para tener comportamientos empáticos y una incapacidad para experimentar las necesidades y sentimientos de los demás como algo necesariamente relacionado con los sentimientos y necesidades propios.

- *La masculinidad como una olla psíquica de presión.* Es muy común que los niños, ya desde muy pequeños, aprendan a reprimir emociones tales como los sentimientos de miedo y dolor. En el deporte, se les enseña a ignorarlos, como madres, padres maestros, etc. les enseñamos que han de actuar como hombres y no llorar. Muchas emociones reprimidas acabarán canalizándose en ira. Muchos niños en la escuela, al no poder probar que tienen poder sobre sus compañeros de clase o delante del profesor o profesora, sienten que no son hombres de verdad (que es lo que ellos perciben que se espera de ellos), y esto les puede conducir a comportamientos violentos.

- *Experiencias pasadas.* Muchos hombres han vivido experiencias de violencia sobre las mujeres en su propia familia. Ante este hecho, se puede responder de dos formas distintas: o bien con un rechazo total a esta situación o bien mediante la «respuesta aprendida» según la cual aprendemos que el uso de la violencia es una norma social, algo que puede y debe hacerse. Algunos estudios han demostrado que niños y niñas crecidos en ambientes de violencia son más propensos a mostrar comportamientos agresivos (Malinoski-Rummell y Hansen, 1993; Stouthamer-Loeber y otros, 2001).

Si tenemos en cuenta todo lo señalado hasta el momento, debemos empezar a pensar que el intento de rebajar los niveles de violencia, tanto entre los propios hombres como en su relación con las mujeres y niños y niñas, será inútil mientras la violencia forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad, es decir, de la identidad, de la manera de ser o hacerse un hombre. En la escuela, por ejemplo, al estar tan claramente

definidas estas normas de la masculinidad, el castigo para los niños que no respondan al patrón establecido es mucho más fuerte que para las niñas. En este sentido, las chicas y niñas pueden transgredir más fácilmente las normas de género que los chicos por el hecho de que las características de la masculinidad son más visibles, definibles y más relacionadas en el ámbito público que las características de la feminidad. Es lo que Arnot (1987) ha definido como las tres reglas de la masculinidad: regla de la visibilidad, regla de la definición y regla de la responsabilidad.

La regla de la visibilidad se refiere a que todo lo que hacen, dicen o esperan los chicos es más visible que lo que hacen, dicen o esperan las chicas. Esta regla constituye una de las características básicas y estructurales del sexismo; expresa que los sujetos dominantes asumen una posición dominante en las relaciones sociales. La regla de la definición enseña que, en nuestras sociedades, las características que definen la masculinidad son más compactas y definibles que las que definen la feminidad, se reconocen más fácilmente; y finalmente la regla de la responsabilidad subraya que la escuela induce a las chicas a reconocerse en aspectos relacionados con el ámbito doméstico y privado, mientras que los chicos son más reconocidos en el ámbito público. Ellas se responsabilizarían de los asuntos privados, ellos de los públicos.

El papel de la escuela

Teniendo en cuenta cómo se construyen socialmente las masculinidades y las feminidades, podemos comprobar cómo, en el ámbito de la familia y de la escuela, se reproducen esos modelos sexuales hegemónicos que, además, se legitiman y no se cuestionan al ser, muchas veces, invisibles o difícilmente detectables.

Si nos fijamos en los procesos de cómo niños y niñas han sido socializados, veremos que realmente no llegan de la misma forma a la escuela. Juan Carlos Tedesco (2005) ha señalado que el capital cultural de niños y niñas se produce en un 80% en la familia y en un 20% en la escuela. Así pues, cuando ambos sexos ingresan en la institución educativa ya existen diferencias entre ellos y unas formas de comportamiento diferenciado. Por lo tanto debemos preguntarnos, ¿niños y niñas llegan o no igualmente socializados a la escuela?, ¿ha habido ya unos aprendizajes previos (en la familia básicamente) que hace que tengan comportamientos distintos? Y esta misma pregunta debe trasladarse al terreno del juego infantil: ¿niños y ni-

ñas han jugado con los mismos juegos, en los mismos espacios?, ¿han recibido los mismos regalos? Como bien sabemos, las niñas suelen estar socializadas para jugar con muñecas, para hacer de papás y mamás, para hacer cunitas, estar al cuidado tanto de las cosas como de las personas. Y en cambio, los niños suelen estar socializados con juegos que conllevan cierto riesgo, juegos de camiones, de coches, videoconsolas y objetos que incitan más a la acción e incluso a la violencia. No creemos que sea una característica inherente y biológica los gustos de niños y niñas por ciertos juegos, lo que ocurre es que, como adultos, hemos naturalizado estas tendencias y esos comportamientos y los hemos transmitido tal y como los hemos vivido y los conocemos, «de una forma natural».

Una vez que hemos analizado de forma breve qué ocurre en la familia debemos preguntarnos, ¿y qué ocurre en la escuela? Si alguien nos preguntara si la escuela educa en los principios de igualdad a niños y niñas posiblemente la respuesta espontánea que surgiría sería que sí, sobre todo en las últimas décadas, ya que podemos afirmar que en el terreno de la escuela mixta, España ha avanzado mucho desde que ésta se reconociera por ley en el tardo franquismo (Ley General de Educación de 1970). De esta forma, en la escuela niños y niñas comparten los mismos espacios, el mismo currículo, los mismos tiempos, el mismo profesorado, etc. Es decir, a priori no se observan diferencias explícitas en las estructuras formales de la escuela en relación al trato que ofrece a niñas y niños. Ahora bien, ¿qué es lo que señalan las investigaciones educativas?

En el terreno educativo existe un consenso más o menos generalizado (con muy distintos matices) sobre la afirmación de que la escuela ayuda a reproducir y perpetuar esos modelos que hemos analizado en el ámbito familiar. Sin ánimo de exhaustividad ni de cerrar el debate, éstos serían algunos de los elementos que podemos observar: libros de texto y materiales curriculares, los intereses de chicas y chicos, la organización escolar, la relación entre el mundo privado y el mundo público y por último, los deportes y las denominadas materias de ciencias.

Los libros de texto tienen un carácter androcéntrico y esto se hace visible tanto en los contenidos como en el lenguaje que se utiliza, en las ilustraciones, etc. En los libros de texto hay una falta absoluta de referencias femeninas, de mujeres escritoras, de mujeres científicas, de mujeres que han tenido un papel importante a lo largo de la historia. Más bien al contrario, las mujeres aparecen normalmente en situaciones del ámbito doméstico, de lo cotidiano, más relacionado con las funciones reproductoras de conocimientos y hábitos que como productoras (García, 1993; Blanco, 2000).

Por otro lado y en relación a cómo nos comunicamos en la escuela, la utilización del masculino como genérico es la norma en muchos centros educativos. Una de las técnicas metodológicas utilizadas en clase para visibilizar este hecho es precisamente el «role play». Con ella se trata de hacer hablar a los niños en femenino y a las chicas en masculino. En general, los chicos confiesan sentirse totalmente ridículos hablando en femenino; en cambio para las chicas no parece ser ningún hecho excepcional porque como lo han hecho siempre, ya no se sienten ridículas. Así pues, cabe preguntarse ¿por qué no utilizamos el masculino y el femenino si tenemos una lengua que nos lo permite?

Si nos fijamos en los ámbitos de interés para los chicos y chicas también encontramos una situación polarizada entre las materias científicas y las humanistas, hecho que se pone de manifiesto en que el propio sistema educativo está jerarquizado y valora un sexo por encima del otro. Así pues, debemos preguntarnos: ¿en qué modelos está educando el sistema educativo y qué valores se transmiten a chicos y chicas? En este sentido, las opciones curriculares y las expectativas de vida de los chicos vienen mucho más marcadas y definidas por el género que en el caso de las chicas, y sus proyectos de futuro tienen poco que ver con la realidad (ser el mejor jugador de fútbol, ser el número uno de una empresa, ser cantante, etc.). En cambio, las expectativas de vida y opciones curriculares de las chicas parecen ser mucho más amplias y no vienen tan definidas por las reglas de género (Tomé y Rambla, 2001a).

Otro ejemplo sobre cómo la escuela contribuye a configurar las identidades sexuales es la organización escolar. Ésta nos muestra que los porcentajes de mujeres y hombres en cargos de responsabilidad y poder (en todas las etapas educativas) son muy desiguales, incluso en aquellas etapas como educación infantil y primaria donde las mujeres son mayoría (Santos Guerra, 2000). El mensaje parece ser bastante claro, los hombres representan cargos de responsabilidad y poder, que son los más valorados socialmente, por lo tanto, los valores que sustentan estas responsabilidades son «masculinos».

También la escuela suele transmitir mensajes donde se premia el mundo laboral y público (considerado masculino) por encima del doméstico y privado (considerado femenino); es decir, el trabajo retribuido (ejercido mayoritariamente por los hombres) por encima del trabajo voluntario y del «amor» (realizado por las mujeres). Parece tener más valor social la producción de objetos que la producción y el mantenimiento de la salud y el bienestar, la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad por encima

de la cooperación, los deportes competitivos por encima de los juegos, la velocidad por encima de la reflexividad, la palabra por encima del silencio, lo que de nuevo nos remite a dos mundos que parecen estar muy separados: el de las mujeres y el de los hombres.

El modelo de masculinidad hegemónica se define también en la escuela a través del deporte y de las materias curriculares llamadas científicas. El deporte representa la fuerza física y el poder del cuerpo. Las matemáticas, la física sirven de representaciones del poder racional y de la fuerza mental masculina que domina en las aulas. Así, se considera que los hombres serán alumnos excelentes si son buenos estudiantes y hábiles deportistas. La escuela valora lo masculino tanto en el deporte como en las ciencias. Esas versiones estereotipadas de la realidad influyen en las visiones, las actitudes y las expectativas de los chicos y chicas. Desde esa perspectiva resulta más fácil entender por qué tantos chicos rechazan realizar asignaturas y carreras de humanidades, lo que nos remite, de nuevo, a las posibilidades de transgredir las reglas de género. Como demuestran las estadísticas¹, cada vez son más las chicas que se encuentran realizando carreras técnicas y científicas, pero el caso contrario, el de chicos haciendo carreras de humanidades o letras se da en mucha menor medida. Igualmente, cada vez acceden más chicas al ámbito público, pero no se da el mismo proceso de hombres en el ámbito privado y doméstico.

La lista de ejemplos podría continuar si nos referimos a las formas de lenguaje verbal y no verbal en los centros, a las actitudes del profesorado frente a los problemas de chicos y chicas, a las formas de castigo ante las transgresiones de género de chicos y chicas, a la forma de interactuar con el alumnado y su forma de evaluarlos, etc. Todas esas discriminaciones y desigualdades se dan todavía hoy en muchos centros educativos. Es difícil detectarlo porque son formas poco explícitas de discriminación por razón de sexo, pero es muy importante visibilizarlas para luego poder erradicarlas. Esa construcción de un modelo de masculinidad hegemónica y su consecuente efecto sobre las desigualdades y el aumento del sexismo en las escuelas, alienta de alguna forma actitudes como la dureza, el analfabetismo emocional, la dependencia emocional, la violencia de género y la invisibilización de las mujeres.

En ese sentido, escuchamos continuamente dentro y fuera de la escuela una serie de mensajes alarmistas sobre la violencia escolar, sobre todo di-

¹ Estadísticas elaboradas de manera periódica por el Instituto de la Mujer disponibles en www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/educacion/alumnado.htm

fundidos a través de los medios de comunicación. Estos medios emiten de forma continuada noticias de violencia en la escuela, noticias sobre los altos niveles de agresividad que existe, sobre los conflictos interraciales, etc. Fundamentalmente se difunden episodios de violencia escolar protagonizados por chicos hacia compañeras de clase, profesorado, mobiliario y materiales escolares, hasta el punto de que hay quien propone incluso la presencia policial en los centros. Todos estos discursos desembocan en la idea (más o menos consensuada a nivel social) de que la escuela está en crisis y de que la violencia en su seno es, incluso, inevitable. Al margen de los efectos perversos de estos mensajes tan alarmistas y, por otro lado, tan interesados (véase al respecto el estudio de Carbonell y Tort, 2006), poco o nada se suele decir sobre el importante papel que juegan las identidades de género (que la escuela ayuda a construir) en estos episodios de violencia.

Así pues, hay un tema importante a trabajar detrás de esos mensajes alarmistas que es la naturalización o normalización de ciertos comportamientos o prácticas que tienen el apoyo o no están cuestionadas, por las pautas culturales de la sociedad en la que vivimos. En la escuela se llegan a normalizar comportamientos agresivos y hay una falta de valorización, visibilización e incluso de legitimación de formas alternativas de comportamiento y de otras formas de relacionarse. Esas formas de violencia en la escuela se concretan, por ejemplo, en un golpe, en un insulto, en menospreciar, amenazar, ridiculizar, marginar, etc. Todas ellas son formas de violencia que afectan a cada niño y niña: su cuerpo, la forma de entender el mundo, la sexualidad, la visión que tienen de sí mismos, su dignidad, etc. La agresividad verbal, por ejemplo, es algo tan frecuente en la escuela que puede llegar a normalizarse en ella un tipo de lenguaje que incorpora todos esos insultos, amenazas, burlas, chistes, rumores, insinuaciones. Incluso a veces el profesorado reproduce mensajes e insultos «benevolentes» («no seas quejica», «venga tonto...»). En este marco general cabe también preguntarse: ¿la agresividad verbal, los insultos y las amenazas, tienen el mismo efecto si los recibe un niño o una niña?, ¿a quién hacen reír los chistes?, ¿quién los cuenta?

La única forma para desaprender la violencia y las actitudes y prácticas sexistas y discriminatorias es modificar las relaciones entre las personas. Desaprender la violencia implica tener en cuenta las necesidades, los deseos, los sentimientos, las expectativas de los otros/as a través de la comunicación, el diálogo, el respeto y la corresponsabilidad, lo que, a su vez, supone un cambio de actitudes que comporte el cuestionamiento de los valores que atribuimos a la masculinidad y a la feminidad, los valores tra-

dicionales que ya no responden a los cambios que están experimentando las sociedades hoy en día.

Algunas experiencias educativas

Teniendo en cuenta todo lo señalado hasta el momento, pasaremos ahora a relatar algunas experiencias educativas que se están llevando a cabo en Cataluña² y que se centran, precisamente, en modificar la forma en que las chicas y los chicos se relacionan en la escuela. Con ello, tal y como hemos tratado de justificar hasta aquí, estaríamos trabajando para prevenir la violencia dentro del entorno escolar.

Desde hace unos años, el Proyecto de Educación en Valores del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona trabaja con una propuesta metodológica orientada a introducir nuevas experiencias educativas en las escuelas. Esta forma de trabajar incluiría, básicamente, tres fases: una primera fase de diagnóstico de la situación y sensibilización por parte de la comunidad educativa hacia el tema a trabajar; una segunda fase, dedicada a la descripción de la situación y a elaborar los cambios que se consideren necesarios; y, finalmente, una tercera fase dedicada a la introducción de innovaciones, cambios o modificaciones dentro del centro escolar.

Desde dicho proyecto se intentan hacer visibles los contra-valores que subyacen en los comportamientos irrespetuosos, irresponsables, de dependencia, de desconfianza, de miedo, sexistas, racistas, anómicos, incívicos, etc. y cambiar estos hábitos de conducta por otros que comporten relaciones de respeto, de corresponsabilidad, de autonomía, de reconocimiento o de confianza. La confianza, por ejemplo, es un valor básico a tener en cuenta cuando hablamos de mejorar la calidad de las relaciones; muchos niños y niñas cuando tienen algún problema en la escuela no confían en explicarlo en el ámbito escolar. El no crear las condiciones y los espacios para que las relaciones de confianza sean una de las normas fundamentales de la escuela impide que el profesorado tenga en cuenta lo que les pasa o les preocupa a las niñas y a los niños. Ante esta falta de relaciones de confianza, en ocasiones, el profesorado reacciona con cierta prevención o incluso miedo, cuando aparecen temas tabú en la escuela, debido a la incertidumbre que pro-

² Estas experiencias están relatadas en Tomé y Rifà, 2006a y 2006b.

duce el no saber cómo gestionar los sentimientos, las emociones o la sexualidad del alumnado.

Una idea importante que subyace en la concepción y el desarrollo de este proyecto educativo es que la única forma para desaprobar la violencia, es decir, para cambiar las actitudes, las prácticas sexistas y discriminatorias, recae básicamente en modificar las relaciones entre las personas en el centro escolar. A su vez, desaprender esta violencia implica, entre otros, estos aspectos:

- Ponerse de acuerdo sobre qué entendemos personalmente por agresión o por violencia.
- Descubrir las formas en las que se ejerce o se sufre la violencia.
- Discutir en qué lugares escolares son más frecuentes las agresiones.
- Identificar los perfiles del alumnado que ejerce la violencia.
- Identificar al alumnado que sufre los diferentes tipos de violencia.
- Establecer las consecuencias concretas que tienen los comportamientos violentos, tanto para las personas que los ejercen como para las que los sufren.
- Averiguar el tiempo que dedicamos en el centro al tema, sobre todo si lo comparamos con otros temas escolares.
- Identificar la importancia que el centro da al tema de la violencia.
- Saber con qué estrategias cuenta la organización escolar para poner en marcha los mecanismos que ayuden en el desaprendizaje de las relaciones violentas.

En suma, desde este marco de trabajo se considera relevante realizar un diagnóstico/sensibilización dentro de cada institución educativa que nos indique el nivel relacional del centro. Ello permitiría conocer qué tipo de relaciones agresivas tienen lugar en las escuelas; cuáles son las causas de las agresiones; cuáles son los niveles de ansiedad y el miedo de muchos alumnos y alumnas, etc.

En esta primera fase es importante trabajar para saber con la mayor exactitud posible de dónde se parte cuando nos referimos a las relaciones agresivas o afectivas en nuestro centro, qué planteamientos o normas están en la base de las acciones que nos incomodan, que nos irritan, que consideramos injustas, que son acciones indignas de ver, de escuchar o de leer. Se ha de revisar con qué materiales se cuenta para facilitar las buenas prácticas, qué grado de preocupación se detecta entre la comunidad escolar respecto a las relaciones abusivas o agresivas, qué resultados se están ob-

teniendo si ya se ha trabajado o incidido en mejorar las relaciones en el centro, etc.

Es un trabajo que implica observar detenidamente qué pasa en cada escuela, en cada aula, en cada patio, en cada comedor, en las relaciones con las familias del centro en concreto, teniendo en cuenta, a su vez, aspectos como el uso del lenguaje, el uso de los espacios, el uso de los tiempos, el uso de los juegos, etc.

Finalmente, esta fase de diagnóstico y sensibilización puede dar mayores frutos si somos capaces de resumir nuestras dudas e hipótesis de trabajo en formas de preguntas, como, por ejemplo: ¿Qué estamos haciendo en nuestro centro que facilite el nivel relacional entre el alumnado, el profesorado, el profesorado y las familias, etc.? ¿qué valor le damos a las relaciones entre el alumnado y el profesorado? ¿en qué momentos y cómo se enseña el engranaje del mundo relacional como eje fundamental en la educación integral de las personas? ¿cómo están integrados estos conocimientos en el centro de forma práctica?, etc.

Una vez realizada esta primera fase de diagnóstico podemos explicar los aspectos que definen los modelos éticos en los que queremos educar a nuestras alumnas y alumnos. Se trataría de tener en cuenta la información recabada anteriormente para definir qué queremos cambiar y hacia adonde. Es una de las tareas que los centros educativos tienen que plantearse si su deseo es trabajar las relaciones armónicas, equilibradas y de respeto entre el alumnado, el profesorado y las familias. Educar en y para las relaciones implica educar a las niñas y a los niños sin que ninguna forma de sexismo marque el reloj de la vida escolar.

Una vez que hemos explicitado los modelos éticos en los que queremos educar a nuestras alumnas y alumnos, podemos comenzar a trabajar estos aspectos relacionales utilizando, por ejemplo, las siguientes pautas: a) Cuestionarse de forma colectiva el número de formas estereotipadas que se han normalizado en el centro. Me refiero, por ejemplo, a cuestiones como que los juegos de pelota sean los juegos que ocupan el 80% del espacio del patio de juegos, a que los niños sean los que muevan los bancos o cualquier objeto pesado, a que se diga que las niñas son mucho más trabajadoras que los niños y éstos más inteligentes que ellas, a que se recojan los escritos ilegibles de los niños como si no pudieran aprender a escribir con claridad mientras que a las niñas se lo exigimos, a que cuando hay un niño revoltoso en el aula se le sienta al lado de una niña trabajadora y tranquila y un largo etcétera de situaciones que hemos incorporado gracias a nuestra cultura sexista. b) Descubrir los límites impuestos socialmente a los géneros, tanto masculino como feme-

nino, es decir, hacer visibles los estereotipos que definen, por ejemplo, a los hombres como fuertes, honestos, deportistas, agresivos, descuidados en los aspectos físicos, activos sexualmente, etc. y a las mujeres, como sensibles, miedosas, cuidadosas, pasivas, débiles, etc. Debemos cuestionar los modelos que transmiten los contenidos curriculares, preguntar por la neutralidad de los conocimientos curriculares, por el uso de los materiales y los espacios escolares, cuestionar nuestra relación con las alumnas y alumnos, etc.

En tercer lugar y en el marco de lo que he denominado aquí introducción de las innovaciones educativas (tercera fase), se trataría de adquirir un compromiso entre toda la comunidad escolar para trabajar los nuevos modelos éticos y definirlos como algo real y posible en nuestro medio educativo. Para ello, estos modelos deben hacerse visibles y consensuarse con el alumnado, familias y comunidad escolar, de manera que se pueda llegar a hacer un trabajo conjunto entre todos y en todos los ámbitos.

Una vez visibilizados los estereotipos y las manifestaciones sexistas implícitas y explícitas en la vida de los centros escolares y habiendo detectado las discriminaciones que se hayan encontrado en el centro, comenzamos así la tarea de deconstruir los modelos estereotipados en lo que socialmente se define como actividades, responsabilidades, expectativas que se atribuyen al hecho de ser hombres y de ser mujeres. Es un momento complejo en el que hemos de asumir las contradicciones a las que nos enfrentamos diariamente, por ejemplo, si atendemos más a las niñas o a los niños, si les hablamos de la misma forma, qué adjetivos utilizamos para definir a unas y otros, qué expectativas tenemos de unos y otras, etc. Descubrir estas realidades en el centro es duro, pero este hecho no debe paralizar el trabajo sino que debe reconocerse como la base sobre la que tenemos que empezar a construir otra forma de ver, de entender y de vivir la escuela y, por tanto, la educación. Es desde el conocimiento y la ética desde donde se pueden repensar nuevos modelos de identidades masculinas y femeninas sin sesgos sexistas, es desde esta opción y responsabilidad desde donde se pueden entender y elaborar criterios para poder explicar y explicarnos cuestiones como, por ejemplo, las nuevas formas de agrupamientos familiares o las nuevas masculinidades.

Necesitamos impulsar nuevos modelos de educar en las escuelas que, por un lado, propicien el diálogo y los espacios de confianza en los que el conocimiento mutuo sea uno de los ejes de los aprendizajes significativos en las escuelas y que, por otro, rompan con las relaciones sexistas, discriminatorias, de sumisión y de dominio.

El impulso de estos nuevos modelos está directamente relacionado con estrategias educativas como la mejora de la comunicación verbal, el cono-

cimiento personal y mutuo, el uso de la expresión corporal a partir de pequeñas representaciones teatrales, el trabajo sobre la empatía utilizando las estrategias que ofrece el rol-play, la enseñanza de las relaciones de respeto a partir de la escucha sistemática o el trabajo de la corresponsabilidad a partir de proyectos entre las diversidades culturales. Desaprender la violencia desde el planteamiento de un cambio de actitudes comporta el cuestionamiento sistemático de los valores, actividades, roles, características que atribuimos a las masculinidades y a las feminidades. Muchos de estos rasgos ya no responden a los cambios que están experimentando los nuevos modelos de ser mujeres o ser hombres hoy en día, pero siguen vigentes en casi todos los centros escolares.

Una vez que ha quedado expuesta de manera general la metodología que subyace en el proyecto de Educación en Valores del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, describiremos ahora de forma breve algunas experiencias educativas que se han impulsado y apoyado desde dicho programa.

Un primer ejemplo de experiencia educativa que promueve el desaprendizaje de la violencia es el Proyecto de Talleres de Prevención de Relaciones Abusivas, «*Cuidadín con el Amor*», dirigido a jóvenes y adolescentes de 14 a 18 años. Impulsados desde la Concejalía de la Mujer y Derechos Civiles, la Concejalía de Educación y la de Juventud del Ayuntamiento de Barcelona. Los talleres, realizados por jóvenes del mundo asociativo, pretenden ser un instrumento que ayude a visualizar y tomar conciencia de las diversas manifestaciones de violencia en las relaciones personales cotidianas. Los talleres tienen lugar tanto en espacios formales como no formales de educación. Esa iniciativa quiere trabajar el desarrollo de valores, actitudes y modelos relacionales que contribuyan a disminuir la incidencia de la violencia de género, al mismo tiempo que posibilitan la construcción de relaciones igualitarias entre chicas y chicos adolescentes.

Este proyecto parte de un claro posicionamiento ético y de compromiso activo a favor de la cultura de paz y del respeto de los derechos de las personas. El equipo de personas jóvenes comprometidas en conducir los talleres recibe una formación básica sobre el fenómeno de la violencia de género, planifica las sesiones de los talleres, lleva a cabo la implementación y hace la valoración de éstos. La metodología es innovadora en tanto que son los jóvenes los que conducen los talleres y están en contacto con los adolescentes. Esta proximidad de edad permite un mejor intercambio, un grado de confianza más elevado y más vínculos de complicidad entre adolescentes y «formadores/as». En las sesiones de trabajo se tratan cuestiones como los

estereotipos de género e identidades de género, el amor romántico y las relaciones de pareja entre adolescentes; el concepto de violencia y la identificación de las violencias cotidianas; y la parte de reflexión donde cada uno se pregunta: «¿qué puedo hacer yo?».

A continuación presentamos un ejemplo del tipo de dinámicas con las que se trabaja en el marco de este proyecto. Los dinamizadores reparten estas hojas entre los asistentes que deben discutir el caso a partir de las preguntas que se exponen al final.

Ejercicio práctico. Caso real³

Yolanda y Fernando llevan saliendo cuatro meses. Ha sido un tiempo precioso, pero últimamente Fernando exige cada día más tiempo de dedicación a Yolanda. Se acaban de encontrar a la salida del instituto y tiene lugar el siguiente diálogo.

FERNANDO: Hola, ¿qué tal? ¿Te dije que vamos a casa de Emilio mañana? (Fernando no espera respuesta de Yolanda, le coloca su brazo sobre su hombro).

YOLANDA: (Con tristeza en su voz). Pero me prometiste que vendrías a mi partido de básquet.

FERNANDO: (Mirando a otra parte sin interés). No recuerdo haber dicho nada. De todas formas los partidos son tan aburridos. Anda, vamos a casa de Emilio (Es un hecho).

YOLANDA: ¿Y mi partido? Sabes que soy la capitana del equipo y...

FERNANDO: (Con voz segura). O.K, te prometo que iré a tu próximo partido.

YOLANDA: (Con una cierta monotonía en la voz). Ya... Igual que la última vez...

FERNANDO: No seas una niña. Tampoco es tan importante. Además yo ya le dije a Emilio que íbamos los dos.

Pautas para la discusión

- ¿Qué pasó en el encuentro?
- ¿Cómo era la comunicación entre Fernando y Yolanda?
- ¿Qué ocurre cuando se rompe la comunicación?

³ Este ejercicio forma parte de White Ribbon Campaign, *Education and Action Kit*.

- ¿Qué trataba de decir Yolanda?
- ¿Qué indicaba su lenguaje corporal?
- ¿Qué decía Emilio?
- ¿Qué indicaba su lenguaje corporal?
- ¿Qué hizo que la respuesta de Yolanda no fuera aceptada?
- ¿Por qué piensas que Yolanda se comportó así?
- ¿Por qué piensas que Fernando se comportó así?
- ¿Cuáles hubieran sido otras formas de comunicarse?
- Piensa en otras formas de resolver esta situación.

Otra acción que consideramos básica en el desaprendizaje de las relaciones agresivas se concreta en el proyecto piloto «*El aprendizaje de las tareas domésticas y el cuidado de las personas*»⁴. El aprendizaje de las tareas y responsabilidades domésticas se ha producido a lo largo de los siglos a través de la imitación y reproducción de los saberes femeninos. Estos saberes eran parte de los aprendizajes femeninos imprescindibles para el desarrollo de las funciones sociales de las mujeres y así mismo, era un legado y responsabilidad educativa que se transmitía de madres a hijas. La transmisión de los conocimientos domésticos era un deber de las mujeres ya que junto con otras prácticas como la honestidad, la sumisión, la invisibilidad, etc. justificaban los valores morales y las virtudes de lo que se reconocía socialmente como el «modelo por excelencia» para ser una buena esposa, una buena madre y una buena mujer.

Durante los últimos años se ha utilizado con éxito el mensaje de la independencia económica, dirigido especialmente a las chicas jóvenes que se encuentran en el momento de elegir una profesión u oficio, insistiendo en que lo que tienen que hacer es escoger una buena opción profesional con futuro. Las chicas han incorporado ese y otros mensajes y están triunfando con carreras de éxito, a veces combinando sus responsabilidades profesionales con las familiares. Contrariamente, los chicos jóvenes no están incorporando el cuidado de sí mismos y las responsabilidades domésticas como una responsabilidad individual y social, cuestión que puede conducir, como está pasando actualmente, a una carga de trabajo para las mujeres: el trabajo fuera de casa, las tareas domésticas y otras actividades para el cuidado de la familia. De algunas investigaciones y encuestas se puede concluir que todavía la mayoría de chicos asocian las tareas del hogar con un trabajo muchas ve-

⁴ Véase el cap. 6 de Núria Solsona en este libro.

ces aburrido, carente de satisfacciones, inferior y «típico de las mujeres» (Alberdi, 1999).

Esta acción educativa que se ha planteado para algunos centros de Primaria y Secundaria (en Cataluña) tiene como objetivos los siguientes: a) Introducir aspectos de la cultura femenina en los sistemas educativos; b) Legitimar los saberes de las mujeres; c) Romper con la dicotomía «lo femenino versus lo masculino»; d) Promover el respeto al trabajo de las mujeres; e) Romper con los aspectos sexistas de la ideología de la masculinidad hegemónica; f) Potenciar las responsabilidades sociales entre hombres y mujeres; g) Apoyar la autonomía personal de todas las personas; h) Facilitar la colaboración familiar; i) Potenciar que hombres y mujeres sean los protagonistas tanto en el ámbito doméstico como en el laboral.

Los bloques de aprendizaje que hemos experimentado incluyen saberes relacionados con el cuidado instrumental, conocimientos prácticos (como lavado y mantenimiento de la ropa, preparaciones culinarias, etc.) y otros que hacen referencia al cuidado de las personas y a la gestión y resolución de conflictos. En definitiva, el proyecto pretende la inclusión de los saberes de las mujeres en el conocimiento escolar, potenciar la autonomía de todas las personas y la corresponsabilidad entre ellas; y apuesta por equilibrar la participación de hombres y mujeres en los ámbitos doméstico y laboral.

En la medida en que la violencia de género es un problema multicultural, la experiencia plantea la necesidad de persuadir a los chicos de la importancia de comprender lo que significa «tener cuidado» de uno mismo y de las otras personas, así como la importancia de las distintas formas de practicar el cuidado como un elemento de desaprendizaje de la violencia. Si los hombres se comprometen con aquellas tareas consideradas femeninas no como una obligación, sino como una responsabilidad, este hecho favorecerá las relaciones entre chicos y chicas, hombres y mujeres en el ámbito doméstico, escenario de tantas muestras de violencia; y convertirá las relaciones autoritarias y de poder en relaciones entre iguales basadas en la colaboración.

Otra de las acciones impulsadas desde el Proyecto de Educación en Valores es el Proyecto «*Barcelona Identitats*», convocatoria de ayudas abierta a todos los centros e instituciones educativas de la ciudad que presenten proyectos de Educación en Valores, con el objetivo de que el profesorado, el alumnado y otros agentes implicados (familia, entidades educativas, etc.) reflexionen sobre prácticas educativas que impliquen trabajar valores como el respeto, la autonomía, la responsabilidad o el reconocimiento. Por ejemplo, en el año 2006 la convocatoria estuvo orientada a promover el valor de la

confianza como condición imprescindible de todo encuentro educativo que se proponga llevar a cabo la transformación de los modelos de relación. Es importante trabajar las relaciones desde esta perspectiva y además este planteamiento debe estar integrado en todo el sistema educativo, por lo que hacemos especial hincapié en que la educación en valores debe estar presente tanto en la guardería, educación infantil y primaria, como en la educación secundaria, la formación de personas adultas, la educación especial y toda la red de educación no formal de la ciudad.

Desde esta perspectiva trabajamos estereotipos, prejuicios, roles de género, etc. siempre a partir de seminarios con el profesorado con el fin de que reflexionen sobre cómo la escuela facilita o limita los espacios de confianza mutua y de relaciones. Dichos seminarios se concretan en tres áreas: a) Seminario que reflexiona sobre las relaciones de confianza entre las escuelas y las familias, creando nuevas estrategias que dinamizan la confianza entre ellas; b) Seminario de Interculturalidad en el que el profesorado participante proviene tanto de escuelas con altos índices de alumnado inmigrante como de escuelas con bajos índices de inmigración. Aquí el objetivo es trabajar los estereotipos y los prejuicios que compartimos todas las culturas y abordar aspectos no discriminatorios en nuevos espacios y relaciones de confianza; c) Seminario correspondiente al proyecto que se explica a continuación con más detalle, «Recuperemos los jardines escolares» en el que el profesorado trabaja los aspectos de discriminación en el uso de patios, juegos y actitudes jerárquicas entre edades, sexos y tipología de juegos.

El proyecto «*Recuperemos los jardines escolares*» (que se está desarrollando en varios centros de educación primaria y secundaria) tiene como escenario principal el patio, entendiendo éste como un espacio educativo y de convivencia propicio para el aprendizaje de valores y actitudes. Sabemos que el espacio puede influir y modificar las relaciones que se dan en él. Los objetivos principales del proyecto son: a) Hacer del patio un ámbito de trabajo común para todo el profesorado e implicar a la comunidad educativa en proyectos que supongan repensar y mejorar su diseño. b) Conseguir espacios que favorezcan y potencien las relaciones interpersonales y con el entorno. c) Impulsar proyectos que se articulen alrededor de ejes transversales en un espacio de confluencia de distintos aspectos a tratar: interculturalidad (¿es el patio un mosaico heterogéneo de grupos culturales, de juegos diversos y relaciones heterogéneas?); coeducación (¿se producen desigualdades por razón de género?, ¿juegan niños y niñas a los mismos juegos?, ¿ocupan de forma distinta el espacio —central y periférico— del

patio?, ¿se producen agresiones —físicas, verbales, exclusiones— en el espacio del patio?, ¿quién realiza estas agresiones?, ¿cómo se resuelven los conflictos?); sostenibilidad (los espacios verdes, ajardinados, agradables, ¿mejoran las relaciones entre las personas que utilizan ese espacio?, ¿se es más cuidadoso, más respetuoso y más responsable?). d) Potenciar el protagonismo entre el alumnado y animarlo a participar en las decisiones que afectan a ese espacio, que es su ámbito preferido, y es donde se producen más relaciones y donde se dispone de más libertad y autonomía. e) Incorporar criterios educativos cuando se diseñen patios escolares, abrir ese espacio a la comunidad educativa y al entorno.

Por otro lado, es importante señalar que, tal y como han mostrado distintas investigaciones educativas, el patio es un espacio excelente para trabajar el tema de la agresividad y la violencia a partir de las observaciones que el propio profesorado puede realizar⁵. Al ser un espacio poco reglado, niños y niñas actúan con más naturalidad y espontaneidad, y por lo tanto, también se producen más desigualdades. Las pautas de observación son una herramienta básica para detectar esas agresiones y sistematizarlas. Se pueden sistematizar, por ejemplo, por tipo de agresiones: físicas (golpes, patadas, etc.), verbales (insultos, amenazas), escritos (insultos, graffiti), exclusiones (no dejar participar), burlas sexuales, burlas sobre el material, la ropa, etc., por la temporalidad (¿con qué frecuencia ocurren?), por la autoría (¿quién produce la agresión?, ¿a quién?, ¿se producen más de niños a niños?, ¿de niñas a niñas?, ¿de niñas a niños? o ¿de niñas a niñas?), etc.

Con todos los ejemplos propuestos hasta aquí esperamos haber ayudado al profesorado a reflexionar sobre la violencia y las relaciones sociales en el centro educativo y haber animado, también, a que ante cualquier manifestación agresiva o de cualquier conflicto escolar (de la tipología que sea), se tenga en cuenta siempre, entre otros factores, la pertenencia a uno u otro grupo sexual y de género, ya que esta dimensión explica muchos comportamientos femeninos y masculinos y, como hemos tratado de explicar aquí, formaría parte tanto de la definición como de la solución al problema.

⁵ Pueden consultarse al respecto los cuadernos: *Pautas para observar el sexismo en el ámbito educativo; Cambiar la escuela, la coeducación en el patio de juegos; Construir la escuela coeducativa, la sensibilización del profesorado; El tratamiento de la agresividad en los centros educativos, propuesta de acción tutorial; La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*, editados por el ICE y la Universidad Autónoma de Barcelona dentro de la colección «Cuadernos para la Coeducación».

Para concluir: ideas para el cambio

Retomando el planteamiento inicial sobre los cambios sociales que las sociedades actuales están viviendo, una de las esferas en la cual se han producido mayores cambios es en la redefinición de los roles femeninos y masculinos. Poco a poco se va rompiendo la dicotomía entre lo que es el espacio público y el espacio privado, uno relacionado con el mundo masculino, el otro con el femenino. Las mujeres han conseguido transgredir las reglas de género más fácilmente y han accedido al mundo del trabajo sin dejar por ello sus responsabilidades en la esfera privada. Cuando preguntamos a las chicas y mujeres jóvenes qué quieren, su respuesta es «todo». Ellas no quieren renunciar a su papel activo en la vida pública y a sus responsabilidades en el ámbito privado y familiar. Los hombres, ¿qué quieren? Quieren que su situación privilegiada no sufra demasiados cambios. Estas aseveraciones implican un conflicto de intereses y expectativas. Las chicas jóvenes afirman que ellas viven esos conflictos con sus amigos o parejas y que la competencia es vivida como competitividad. Parece ser que los hombres todavía se muestran reacios a aceptar que sus compañeras tengan mejores puestos de trabajo, ganen más dinero que ellos, y que participen y disfruten tanto como ellos de la esfera pública. De la misma forma que las mujeres han dado el paso de las tareas reproductivas a las productivas, los hombres parecen tener más dificultades en dar el paso a la inversa. De nuevo, esto es debido a la dificultad por parte de los hombres de transgredir las normas del género.

Desde las iniciativas y recomendaciones que parten de la Comisión Europea se potencian las políticas de conciliación de la vida familiar y la vida laboral, pero desde una perspectiva androcéntrica, las mujeres dan paso al cambio pero los hombres se quedan como estaban. Desde estas posiciones se favorece el trabajo flexible, el trabajo a tiempo parcial, se potencian las guarderías, los permisos de maternidad y paternidad, etc. pero todas esas transformaciones afectan e intentan modificar principalmente la vida de las mujeres, no la de los hombres. Por lo tanto, para llegar a unos niveles de igualdad real entre hombre y mujeres a partir de redefinir los modelos de masculinidad y feminidad, deberíamos empezar por visibilizar y discutir cómo las mujeres se incorporan a la esfera pública y cómo los hombres dan el paso a la esfera privada. Eso implica un cambio profundo para los hombres porque se requiere un proceso de deconstrucción de unas pautas de comportamiento y actuación que tenían muy claramente definidas y la construcción de un nuevo modelo que debe incluir el re-

pensar las relaciones y la convivencia, repensar el aspecto emocional, el cuidado, la corresponsabilidad, etc.

Así mismo, se están produciendo varios fenómenos con relación a las chicas en la esfera pública. Es verdad que las mujeres se están visibilizando en puestos de trabajo de responsabilidad, que el paro femenino se está reduciendo (aunque sigue siendo mucho más alto que el paro masculino); también es verdad que las mujeres estamos dejando de ser aquellos sujetos sin voz ni espacio propio. Hemos reivindicado nuestros derechos y nos sentimos libres como para empezar a hacer y a actuar según nuestros gustos, sin obligaciones ni restricciones. El problema es que muchas de esas mujeres, para entrar en ese ámbito que siempre se les había negado, el espacio público, no tienen otros referentes que los de los hombres. Así pues, las mujeres han asimilado y reproducido un modelo masculino en sus prácticas y actitudes. Se han incorporado, pero sin una voz propia. Se trata, pues, de una asimilación o imitación, como si el modelo dominante no se hubiera movido. La consecuencia de todo ello es que, por ejemplo, muchas mujeres abandonan los puestos de responsabilidad por estrés, por desajustes, porque se crean tensiones. Sufren porque están adoptando esas formas de masculinidad para poder ser reconocidas y legitimadas en sus puestos de trabajo. Esa es la parte negativa de la asimilación del modelo masculino.

Pero no se trata de adoptar el modelo de masculinidad hegemónica para poder acceder al mundo público, sino que se trataría de entrar en la esfera de lo público con un nuevo modelo, el de persona, que rompiera con toda clase de jerarquías, de poder y de autoritarismo y que se centrara en las relaciones, en la convivencia, en los valores como el respeto y la responsabilidad, el cuidado, las emociones, en fin, todos aquellos aspectos asociados a la esfera de lo doméstico, de lo oculto y en el fondo de lo «invisible» (aunque fundamental para la supervivencia de las personas). No debemos olvidar que la esfera de lo doméstico es la base, el cojín donde descansa el iceberg de la esfera productiva.

Hay también ejemplos de mujeres empresarias que han impulsado un nuevo modelo de organización empresarial. Esas mujeres adoptan unos modelos basados en dar sentido a lo que están haciendo, creando una organización más participativa, más horizontal e igualitaria y dejando a un lado los criterios de las estructuras capitalistas y neoliberales, los modelos de eficacia y eficiencia al menor tiempo posible, los criterios de competitividad, mayor rendimiento posible en detrimento de la calidad. Por otro lado, ese tipo de empresas «más femeninas» han dado también mucho beneficio, ya que el valor está en el cuidado de los y las trabajadoras, en hacerlos partici-

pes de la organización, en darles voz para la toma de decisiones, en crear relaciones de empatía entre las personas.

Otros cambios que se están produciendo en la escuela es que las niñas están obteniendo mejores resultados académicos que los chicos. Eso se explica por la dureza del modelo de masculinidad hegemónica tan reacia a los cambios. Evidentemente que el género masculino es modificable, pero todavía existen muchos temores y prejuicios. Así, mientras las mujeres han podido hacer evolucionar el perfil interno del género femenino para adaptarlo a nuevas formas de vida (y eso como consecuencia, precisamente, de la posición subordinada de este género), la adaptación puede ser más difícil en lo que concierne al género masculino, más rígido, porque está más valorado y es menos proclive a las crisis. Los chicos cada vez encuentran menos referentes en la escuela, porque si algo está cambiando, si hay innovación para transformar, ésta se da en la escuela, pues estamos ante una nueva situación social y ante una nueva ética social. Efectivamente, los cambios se están dando y aunque no todos favorecen a la escuela, bien es verdad que hay varios movimientos para repensar la educación, lo que significa ir rompiendo con unos pilares clásicos contruidos bajo formas de machismo, jerarquía, clasismo y paternalismo. Esa escuela que premia exclusivamente los resultados académicos y que evalúa el éxito escolar por el número de aprobados y el fracaso por el número de suspensos va quedando obsoleta, puesto que cada vez está más en crisis la dicotomía entre lo científico, curricular y la parte emocional. De esta forma, va surgiendo un tipo de escuela, de profesorado que ve la organización escolar más allá de los cuatro muros que la delimitan, de forma más democrática e igualitaria. En el fondo, estamos hablando de una nueva sensibilidad, de una nueva manera de vivir. Ahora bien, ¿cómo transmitirlo desde la educación?

Ésta es una pregunta verdaderamente difícil, la que se refiere a cómo podemos educar a las nuevas generaciones. Tenemos ante nosotros un cambio de época más que una época de cambios, y esa nueva ética implica un posicionamiento individual respecto a la nueva sociedad intercultural, respecto a la distribución de los recursos, a la igualdad entre hombres y mujeres. Y todo eso debería trascender el ámbito de la escuela, entrando en nuevos espacios como la familia, la ciudad o el barrio.

Por último, es necesario señalar que una de las consecuencias más visibles de los cambios ocurridos ha sido la heterogeneidad. Cada vez más vivimos en ciudades interculturales, tenemos alumnos y alumnas de varias procedencias culturales, de varios estratos sociales; la sociedad ya no se define en blanco y negro sino que los matices son la norma. Ya no podemos hablar

de la identidad de género, sino de las múltiples identidades de género. La forma de enseñar la sexualidad en la escuela debe repensarse y debería incluir todas esas realidades. Muchos niños y niñas de otras procedencias culturales no encuentran referentes propios cuando van a la escuela y no aprenden porque se aburren y porque todo lo que se les transmite les es desconocido. Deberíamos propiciar una escuela que partiera de los conocimientos e intereses de niños y niñas y que educara de forma integral, reconociendo y confiando en todas las diversidades y potenciando las relaciones entre todos y todas de forma respetuosa, responsable y autónoma.

Bibliografía

- Acker, Sandra (1995): *Género y educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea, Madrid.
- Alberdi, Inés (1999): *La nueva familia española*. Taurus, Madrid.
- Aleman, M. Carmen (1996): *Ciencia, tecnología y coeducación, Investigaciones y experiencias internacionales*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Amoroso, María Inés y otras (2003): *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Icaria, Barcelona.
- Arnot, Madeleine y Weiner, Gaby (ed.) (1987): *Gender and the politics of schooling*. Hutchinson, London.
- Askew, Sue y Ross, Carlos (1995): *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Paidós, Barcelona.
- Barragán, Fernando y Tomé, Amparo (1999): *Proyecto Ariadne*. Monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, n° 284.
- Blanco, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.
- Bonal, Xavier (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Graó, Barcelona.
- Bonal, Xavier y Tomé, Amparo (1997): *Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado*. ICE/UB, Barcelona. Col. Cuadernos para la coeducación, n° 12.
- Bonal, Xavier (1998): *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. ICE/UB, Barcelona. Col. Cuadernos para la coeducación, n° 13.
- Carbonell, Jaume y Tort, Antoni (2006): *La educación y representación en los medios*. Morata, Madrid.
- Drew, Eileen (1996): «Cambio en las formas familiares y en la asignación de responsabilidades de asistenciales» en Solsona, Montserrat (ed.): *Desigualdades de género en los viejos y nuevos hogares*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, pp. 96-116.
- Fernández Enguita, Mariano; Souto, Xosé Manuel y Rodríguez Raveña, Ricardo (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Octaedro- FIES, Barcelona.
- García Gracia, Maribel (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer, Madrid.

- Giddens, Anthony (2005): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Madrid.
- Hidalgo, Encarna, y otras (2003): *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Octaedro, Barcelona.
- Kaufman, Michael (1989): *Hombres, placer, poder y cambio*. Centro de Investigación para la Acción Feminista, Santo Domingo.
- Lomas, Carlos (2004): *Los chicos también lloran Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós, Barcelona.
- Lledó, Eulalia (1992): *El sexismo y el androcentismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Malinoski-Rummell, Robin y Hansen, David J. (1993) «Long-term consequences of childhood physical abuse» en *Psychological Bulletin*, n° 114 (1), pp. 68-79.
- Moreno, Montserrat (1993): *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona.
- Moreno, Montserrat (1987): *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. La Sal, Barcelona.
- Rovira, Marta (2000): *El tratamiento de la agresividad en los centros educativos, propuesta de acción tutorial*. ICE/UB, Barcelona. Col. Cuadernos para la coeducación, n° 15.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000): «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares» en Santos Guerra, Miguel Ángel (coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Graó, Barcelona, pp. 53-70.
- Sastre, Genoveva y Moreno, Montserrat (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Gedisa, Barcelona.
- Solsona, Núria (2002): *La química de la cocina*. Instituto de la Mujer, Madrid. Cuaderno de educación no sexista n° 13.
- Solsona, Núria (2003a): *El saber científico de las mujeres*. Talasa, Madrid.
- Solsona, Núria (2003b): «Cuatro anys d'experiències culinàries a l'aula: entre el fogons i les espàtules» en *Perspectiva Escolar*, n° 277, pp. 19-27.
- Solsona, Núria y otras (2006): *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Octaedro, Barcelona.
- Spender, Dale y Elizabeth, Sahara (1993): *Aprender a aprender. Sexismo y educación*. Paidós, Barcelona.
- Stouthamer-Loeber, Magda y otros (2001): «Maltreatment of boys and the development of disruptive and delinquent behaviour» en *Development and Psychopathology*, n° 13, pp. 941-955.
- Subías, Rafaela (2003): «Experiències al voltant de la cuina» en *Perspectiva Escolar*, n° 277, pp. 49-53.
- Subirats, Marina (1998): *Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía*. Icaria, Barcelona.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. ICE /UBA, Barcelona. Col. Cuadernos para la coeducación, n° 2.
- Tedesco, Juan Carlos (2005): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Tofino, Iñaki (coord.) (2004): *Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual*. Viena, Barcelona.

- Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (ed.) (2001a): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis, Madrid.
- Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (2001b): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. ICE/UAB, Barcelona. Col. Cuadernos para la coeducación, nº 16.
- Tomé, Amparo y Rifà, Judith (2006a): «¿Es posible desaprofundir la violencia en la escuela? Repensemos qué significa educar sin discriminar» en *Kikiriki. Revista de Cooperación Educativa*, nº 81, pp. 58-63.
- Tomé, Amparo y Rifà, Judith (2006b): «Cómo abordar la violencia contra las mujeres desde la educación» en *Foro sobre Violencia contra las Mujeres*. Ayuntamiento de Córdoba, Delegación de Igualdad. Disponible en <http://foroviolenCIamujeres.ayuncordoba.es/html/documentos/Ponencia%20AMPARO%20TOME.pdf>
- Woods, Peter y Hammersley, Martyn (comp.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós, Barcelona.