



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Construcción social de la jerarquía de género
Acercamiento a la diferente adaptación escolar
de chicas y chicos en la adolescencia

Social Construction of Gender Hierarchy
An Approach to Different Scholar Adaptation for
Teenage Girls and Boys

Autora: Elvira González Gaspar

Directoras: Carmen Elboj y Tatiana Íñiguez-Berrozpe

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO

Máster en Relaciones de Género

Diciembre de 2019

Resumen

Este trabajo pretende ser un acercamiento a la diferente adaptación escolar de chicos y chicas en edad adolescente en función de los procesos de socialización y los modelos y expectativas sociales actuales para las masculinidades y las feminidades. Planteamos la hipótesis de que desde distintos ámbitos, y también desde la docencia, se está contribuyendo a reforzar algunos patrones de comportamiento propios de una concepción jerárquica de los sexos. Queremos prestar especial atención a la enfatización de modelos de alta exigencia en las chicas adolescentes, con el propósito de contribuir a generar espacios de igualdad en el ámbito escolar y prevenir nuevos patrones de opresión para identidades de género que ocupan posiciones de no-poder.

Resume

This work intends to approach to scholar different adaptation for teenage girls and boys according to socialization processes, current patterns and social expectations over masculinities and feminities. We state the hypothesis that form different points of view, including teaching, there is a contribution on the reinforcement of behavior patterns typical for a hierarchical conception of sexes. We would like to pay attention to highly demanding emphasized feminine teenage models with the intention of contributing to generate equality spaces in scholar contexts and prevent from new oppressive patterns in gender identities belonging to non-power positions.

ÍNDICE

Introducción	pág. 5
Pensar la desigualdad de género	pág. 9
Patriarcados de coerción y patriarcados del consentimiento	pág. 13
El género como construcción social	pág. 16
Masculinidad y masculinidades	pág. 18
Feminidad y condición femenina	pág. 20
Socialización diferenciada por género	pág. 32
La escuela como escenario de socialización	pág. 35
El grupo de iguales	pág. 42
Masculinidades y adaptación escolar	pág. 45
Feminidad y exigencia en la escuela	pág. 51
La acción docente ante la jerarquía de género	pág. 62
Discusión	pág. 66
Conclusiones	pág. 72
Referencias legislativas	pág. 74
Referencias bibliográficas	pág. 75

Introducción

El presente trabajo es un acercamiento a la diferente adaptación escolar de chicos y chicas en edad adolescente en función de los procesos de socialización y los modelos y expectativas sociales actuales para las masculinidades y las feminidades. Planteamos la hipótesis de que desde distintos ámbitos, y también desde la docencia, se está contribuyendo a reforzar algunos patrones de comportamiento propios de una concepción jerárquica de los sexos. Queremos prestar especial atención a la enfatización de modelos de alta exigencia en las chicas adolescentes, con el propósito de contribuir a generar espacios de igualdad en el ámbito escolar y prevenir nuevos patrones de opresión para identidades de género que ocupan posiciones de no-poder.

Por lo tanto el objetivo general de este trabajo es el de estudiar la socialización diferencia por género y la adaptación escolar de chicos y chicas en la educación secundaria, a partir de fuentes bibliográficas, explorando un posible mayor grado de autoexigencia en las chicas. Como objetivos específicos nos planteamos:

1. Investigar fuentes bibliográficas sobre la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales sujetas a una historicidad
2. Estudiar la socialización diferencia por género y la diferente respuesta adaptativa de chicos y chicas en el ámbito de la educación secundaria
3. Explorar las vinculaciones de los mandatos de feminidad con la mayor obediencia a las normas y altos niveles de autoexigencia en las chicas adolescentes
4. Visualizar las asimetrías de género en la escuela mixta de acuerdo a la bibliografía consultada
5. Proponer intervenciones en el ámbito de la actividad pedagógica cotidiana orientadas a potenciar modelos igualitarios saludables en el ámbito escolar

En cuanto a la metodología del trabajo, se trata de una revisión bibliográfica que nos va a permitir acercarnos a los planteamientos teóricos actuales respecto a las jerarquías de género, su construcción social y la socialización diferenciada en la educación secundaria; así como y las repercusiones que estas cuestiones tienen para chicos y chicas adolescentes y sus modos de adaptación al escuela. La relevancia de estas cuestiones nos invita a profundizar en cómo se han teorizado, orientando el trabajo hacia un punto de vista filosófico en primer lugar, y sociológico y pedagógico después, para

referirnos a los procesos de socialización y a la acción docente en relación al a cuestiones planteadas.

La revisión bibliográfica se ha realizado especialmente a través de bases de datos bibliotecarias on-line, revistas de reconocido prestigio y también a través de algunos capítulos de libros especialmente relevantes para el tema. En la investigación documental hemos partido de lo general para contextualizar el tema y establecer posteriormente vinculaciones de los conceptos teóricos generales con los más concretos del ámbito educativo. Para establecer relaciones entre las fuentes consultadas se han seguido criterios de coherencia con las bases conceptuales que en este Máster en Relaciones de Género se han planteado.

En cuanto a la relevancia del objeto de estudio, observamos que llevar la igualdad de género a la práctica educativa es una necesidad cada vez más demandada en las sociedades actuales, algunas de las cuales disponemos ya de un corpus jurídico que establece la igualdad formal entre mujeres y hombres, e incluso de la posibilidad legal de romper con la dicotomía mujer-varón y su supuesto determinismo biológico¹. Sin embargo, paralelamente a todo este desarrollo jurídico, asistimos cotidianamente a comportamientos y valores que expresan la perpetuación de desigualdades y jerarquías por razón de sexo, los cuales tendrían su máxima expresión en la violencia sexual y en los asesinatos a mujeres o personas que no asumen las identidades y roles de género normativos. No obstante, otras muchas microviolencias normalizadas siguiendo la terminología de Foucault (cit. Bonino, 2004) y coacciones en el nivel simbólico (Bourdieu, 2000) configuran la macroestructura que ya es ampliamente denominada con el término de *patriarcado*.

Encontrar los fundamentos culturales y epistemológicos de las sociedades patriarcales contemporáneas -en concreto del contexto occidental- es un ejercicio de investigación y reflexión necesario para poder proponer herramientas destinadas a su transformación. En este sentido, los estudios de género y el pensamiento feminista han venido elaborado un corpus y una genealogía que nos facilita enormemente la tarea. Ese será nuestro punto de partida en el trabajo bibliográfico.

En un segundo lugar, nos resulta de gran interés cómo esta tradición de pensamiento feminista nos permite considerar como hecho probado el origen cultural y social de las desigualdades de género, que pueden ser conceptualizadas como relaciones de poder constituidas en cada momento histórico y legitimadas en virtud de determinados privilegios (Scott, 1988). A partir de esta idea, nos proponemos explorar cómo se ha explicado la construcción social del género y los diversos patrones para la masculinidad y la feminidad. En especial nos interesan las atribuciones que se han hecho sobre el concepto de feminidad y las críticas en torno a él, dado que los objetivos que nos planteamos en este trabajo afectan en mayor medida a la identidad femenina.

¹ Para una relación del desarrollo normativo sobre la igualdad, orientación sexual e identidad de género, en el marco nacional y autonómico ver pág. 74

Por último queremos contextualizar esta revisión bibliográfica en el ámbito de los procesos de socialización que se desarrolla en la educación secundaria y de los distintos modos de adaptación de chicos y chicas a ese contexto escolar, así como de las respuestas docentes que refuerzan o deconstruyen las desigualdades socialmente aprendidas.

Pensar la desigualdad de género

La encarnación del género es desde un principio,
una encarnación social²

R. W. Connell

Como paso previo a la definición de los objetivos específicos de este trabajo queremos identificar los actuales fundamentos de la estratificación social respecto al género, considerando el concepto ‘género’ en el sentido que distingue Stoller (1963), como construcción social cultural a partir de las diferencias sexuales biológicas. Señalaremos en este sentido tres pilares epistemológicos sobre los que creemos se sustenta el desigual reparto de poder en función del sexo: el pensamiento dicotómico, el biologicismo, y la complementariedad entre los sexos.

El primer pilar lo encontramos en la concepción dicotómica que la filosofía occidental ha aplicado al conocimiento humano ya su interpretación de la naturaleza. Azpeitia (2001) explica cómo la división cuerpo-mente de la filosofía clásica encontró su correlato en el dualismo mujer-hombre; de manera que nuestra tradición filosófica va a desarrollar un pensamiento sobre la ética y la naturaleza humana, incluyendo el discurso sobre la igualdad, “cargado de su equipaje dualista”. Un modelo de pensamiento “muy influyente”, que proporcionó “armas argumentativas” a los defensores de la igualdad. (p. 251)

El segundo fundamento epistemológico sobre la concepción jerárquica entre los sexos, muy ligado al anterior, es el de su origen biológico. El debate entre lo natural y lo adquirido culturalmente, se desarrolló ampliamente durante los siglos XVII y XVIII. Los llamados médicos-filósofos, como Pierre Roussel, fundamentarán en una base biológica los comportamientos y actitudes diferentes de hombres y mujeres, y la consecuente asignación de funciones y espacios sociales. Desde esa posición legitimará la exclusión de las mujeres del ámbito intelectual y de la vida política; las mujeres se conciben como seres dominados por la biología que tienen como función la procreación y mejora de la especie, mientras que los hombres están proyectados para el progreso de la humanidad (Fraisie, 2003).

Esa es la línea hegemónica del pensamiento ilustrado que encontramos en Rousseau, el ‘filósofo de la igualdad’ en *Emilio o De la Educación* un tratado de educación para los varones en el que se el libro V a *Sofía*, sentando las bases para la teoría complementaria de los sexos del siglo XIX. Rousseau establece una ontología diferente para cada sexo, partiendo de las diferencias de otros intelectuales como Roussel. Así, las

² Connell (1998) p. 81

mujeres, representadas por *Sofía*, existen en cuanto que son de utilidad para el perfeccionamiento del hombre, y por lo tanto:

“Toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde su infancia” (Rousseau, 1998, 545).

Una cita muy destacable para el tema del trabajo que nos ocupa, dada la enorme influencia posterior de la obra de Rousseau y la relación entre sus argumentos sobre las ‘funciones femeninas’ y los roles y creencias que sobre la moralidad y obligaciones de las mujeres como grupo en la cultura occidental contemporánea. El momento histórico e ideológico de la ilustración es trascendental en occidente, pues “hace que se presenten todas las costumbres ante el tribunal de la razón” (Puleo, 2000). Sin embargo, la corriente de pensamiento de filósofos como Rousseau va a ser mayoritaria, reproduciendo los prejuicios y estereotipos sobre la desigualdad sexual sexos y aun habiéndolos reforzado, al argumentar desde la razón el supuesto origen natural de los comportamientos sociales en función el sexo (Amorós y Miguel, 2005). Es por ello que vamos a encontrar también una corriente ilustrada que cuestiona desde crítica al prejuicio, los planteamientos androcéntricos según los cuales el desarrollo del concepto de igualdad se referiría únicamente a la igualdad entre los varones.

En las raíces del pensamiento feminista occidental autoras y autores como De la Barre, De Gouges, Woollstonecraft, Stuart Mill, Diderot o Condorcet, defienden que los dictados de la razón deben llevarnos a sostener la igualdad entre todos los seres humanos. “La razón no tiene sexo” dirá De la Barre (1673), y un siglo después, Condorcet recogerá este testigo defendiendo que la revolución francesa debe permitir a las niñas educarse al igual que los niños y a las mujeres votar y ser votadas. Woollstonecraft (1792) realiza una profunda crítica al pensamiento de Rousseau y de manera general al sesgo que recorre el pensamiento ilustrado que considera “anclado en privilegios masculinos”. Tanto esta autora como De Gouges fueron quienes primero plantean la construcción androcéntrica del pensamiento occidental, insistiendo en la importancia de la educación para superar las desigualdades que la cultura sustenta. Una línea que seguirá Stuart Mill (1869), autor pionero en identificar las raíces de la desigualdad de género en la ideología que defiende la naturaleza diferente y complementaria de los sexos. (Cit. Amorós y Miguel, coord., 2005)

Esta idea nos conduce al tercer pilar que queremos destacar sobre el que reposan las desigualdades de género; Stuart Mill identifica que el principal escollo para la igualdad se encuentra en la ideología que estratifica los espacios y roles sociales, oponiendo el espacio privado y la reproducción –entendida como no-trabajo– al espacio público que sería el lugar de la cultura y el trabajo. Este último es el espacio que correspondería a los varones y lo situaría en una posición de privilegio. A pesar de las sólidas

argumentaciones de Mill, la pervivencia del discurso de la jerarquía complementaria de los sexos, se ha conseguido o bien legitimándolo desde la creencia en la inferioridad femenina, o bien, sustituido según la época por el discurso de la excelencia femenina (Miguel, 2015).

El pensamiento feminista del siglo XIX es una lucha por desarticular esta teoría complementaria de los sexos que estaba siendo racionalizada por el pensamiento positivista. Las funciones sociales dicotómicas de cada sexo estratificadas y complementarias, se materializan en la sociedad industrial a través de la división sexual del trabajo y los espacios sociales, especialmente definido para la clase burguesa; ámbito producción frente a reproductivo, y esfera pública frente a domesticidad (Cenarro e Illion, eds., 2014).

La mejor crítica a todo el argumentario clásico sobre la subordinación de mujer, llega en la obra de la filósofa francesa Simone de Beauvoir (Beauvoir, 1949) quien apunta como base de la opresión, a la mistificación del llamado *eterno femenino*, que encadena a la mujer a su función como madre y esposa obligándole a adaptarse continuamente a ella. En *el segundo sexo* (1949) Beauvoir estudia las figuras de ese *eterno femenino* en la historia y concluye que ser mujer es una construcción social de subordinación porque se configura desde la *otredad*; es decir, que carece de las atribuciones propias como el *uno*, identificado con lo masculino. El constructo histórico de lo femenino se realiza como sexo deficitario de las cualidades del “primer sexo” y desde la asignación de un mundo donde ‘no hay poder’.

Resulta esencial entender esta construcción de la mujer como carencia, como la que no es ‘el uno’, como proceso fuertemente ligado a la construcción cultural y material de las sociedades. En este sentido hemos de agradecer al antropólogo Money (1955) el término *gender* ampliamente aceptado en las ciencias sociales como categoría diferenciada del componente biológico-genético de las personas. Su concepto de *rol de género* nos facilita la intervención educativa para la igualdad al poder referirnos con él a la configuración cultura de “las actitudes, gestos, conductas, formas de hablar, o moverse y temas preferidos de conversación y juego característicos de las identidades masculina y femenina” (Puleo, 2013). A partir de estos definidos por Money y desarrollados por otros autores como Stoller (1963), Scott (1988) elaborará su teoría del género teniendo en cuenta además la vinculación con las relaciones de poder y el carácter fundacional de las desigualdades de género, término que queda definido y así lo define como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289).

El análisis de género supone una ruptura epistemológica de las ciencias sociales y descifra nuevas relaciones que habían sido ignoradas, ocultas bajo el peso del paradigma científico androcéntrico. La categoría analítica del género es también una herramienta crítica que plantea nuevos temas y problemas en los que indagar. Desde el ámbito educativo nos resulta de especial importancia el análisis del feminismo cultural que parte

del obra de la estadounidense Kate Millet (1970), puesto que tematiza los componentes simbólicos para identificar la clave de la subordinación de las mujeres en el sexo y el amor concebidos como elementos culturales, que están dotados además de un sentido político al implicar relaciones de poder que atraviesan la cultura hasta llegar al terreno de lo íntimo y de la sexualidad. La sexualidad normativa es una forma de sumisión con una base ideológica que impide la individualización de la identidad sexuada de las mujeres. Esta falta de individualidad se ha perpetuado históricamente a través de la categoría opresiva del *eterno femenino* y de la unicidad del patriarcado como referencia, puesto que es una forma de privilegio masculino que no podemos contrastar con nada diferente.

Algunas de las cuestiones más interesantes para nuestro análisis que propone Millet, tienen que ver con la posibilidad de construir un orden simbólico femenino que diferiría de la interpretación histórica que de la cultura se había hecho desde el orden patriarcal. En la misma línea, desde el feminismo de la diferencia, autoras como Lonzi, Irigaray, Cixous, Kristeva (cit. Mayobre, 2009), son críticas con la conceptualización de la *diferencia* entre hombres y mujeres como *desigualdad*, alegando que la *diferencia* no ha tenido lugar en la historia y proponiendo un cambio de reglas, reinterpretando el concepto de *otredad* que explicaba Beauvoir, como *otras identidades*. El reto es nombrar la *diferencia* sin generar *desigualdad* y ello va a suponer interesantes aportaciones desde lo simbólico, el lenguaje y la genealogía de las mujeres. Desde estos planteamientos se han cuestionado los fundamentos del feminismo ilustrado que proponía un concepto de igualdad que no reconocía la especificidad de las identidades y necesidades femeninas; para estas autoras es necesario releer nuestra cultura, deconstruirla y dismantelar las teorías y los textos, en la línea de filósofos como Gille Deleuze o Jaques Derrida (cit. Mayobre, 2009).

Las feministas de la diferencia ponen el foco en la elaboración de una genealogía propia femenina cultural e histórica y recuperan también figuras que ya habían apuntado a la noción de *diferencia* como Olympe De Gouges, quien 200 años antes hablaba de los derechos específicos de las mujeres, o Mary Wollstonecraft defensora de la educación e las niñas y que proponía ya en el siglo XVIII la diferenciación entre los trabajos de hombres y mujeres y su equiparación en dignidad. Así, la genealogía del pensamiento de la *diferencia femenina* sigue también la estela de algunas corrientes sufragistas y sobre todo de la figura de Kate Millet con su *Política Sexual* (1970). Frente al concepto de igualdad formal ilustrado, el objetivo es desarrollar un orden simbólico propio femenino, resultado de ‘pensar la diferencia’ sexual, huyendo de la minusvaloración de todo lo femenino. Para Luce Irigaray (1992) este no reconocimiento de la especificidad femenina había dado lugar al “genocidio más radical de la historia” (p.10)

Desde estos posicionamientos, se defiende que los conceptos existentes no pueden expresar qué es ser mujer porque esos conceptos son excluyentes. Las mujeres no deben imitar la subjetividad masculina que trata de homogeneizar las diferencias; por eso se subraya la necesidad de cambiar la cultura y el lenguaje en un proceso de *mímesis* entre mujeres (Del Olmo, 2016); hay que valorizar el cuerpo y la sexualidad femenina y hablar

de *derechos sexuados* como el de la inviolabilidad de las mujeres, el derecho a la virginidad, al respeto en la esfera pública, a la representación femenina más allá de las figuras religiosas etc. En España el feminismo de la diferencia tuvo como representante a Victoria Sendón de León, y se desarrolló un intenso debate entre las feministas de la diferencia y las de la igualdad, quienes acusaban a las primeras esencialismo (Mayobre, 2009). No obstante este debate no tuvo correlato en otros países, ni tampoco es fructífero en los que a los objetivos de este trabajo se refiere. Sí nos interesan los planteamientos de la diferencia sexual en cuanto referentes en la construcción de alternativas culturales y educativas al androcentrismo, y también como cuestionamiento al modelo masculino y sus patrones universales de referencia para chicos y chicas, y en concreto en el entorno escolar que va a centrar nuestro análisis.

En este sentido nos resulta también de utilidad el concepto de *sistema sexo-género* acuñado por Rubin (1975) para referirse al “conjunto de disposiciones por las cuales la materia prima biológica del sexo y la procreación humana son conformadas por la intervención social y satisfechas de una forma convencional, por extrañas que sean algunas de las convenciones” (p. 102-103), pues el propósito de estas convenciones es crear unas identidades subjetivas y una organización del trabajo rentables al propio sistema que las configura. El trabajo de Rubin es una crítica al esencialismo biológico y a la heteronormatividad que se expresan en forma de desigualdades, obligaciones y derechos diferenciales para mujeres y hombres en virtud de su sexualidad.

El ‘sistema sexo-género’ es habitualmente utilizado como sinónimo de ‘patriarcado’ puesto que esa construcción no es sino “la construcción misma de la jerarquización patriarcal” (Amorós y Miguel, 2006, p. 128). Tanto el concepto de *patriarcado* como el concepto de *género* son categorías esenciales en el análisis social, y ambas han sido desaconsejadas por la RAE a pesar de su legitimidad en el ámbito de las ciencias sociales y la antropología, y de su enorme trascendencia como herramientas para el análisis. Sin la identificación y reconocimiento de las estructuras patriarcales y de las relaciones de género que organizan nuestras sociedades, difícilmente podríamos combatir las desigualdades, la violencia, el machismo, ni contribuir a un sistema educativo formal sustentado en la coeducación, como es el objeto de este trabajo.

Patriarcados de la coerción y patriarcados del consentimiento

En el contexto de las sociedades occidentales actuales, hemos de recuperar y explicar una y otra vez conceptos imprescindibles para el análisis de género como los que hemos expuesto hasta aquí, empezando por la propia conceptualización del *género* y las realidades sociales que lo conforman. Creencias como que las mujeres están en una situación de poder porque dominan la domesticidad (Simón, 2017) son un ejemplo de la confusión y perversión en que nos movemos en cuestiones referidas a desigualdad social. Varela (2017) ha denominado como “velo de la igualdad” la percepción que abunda en las sociedades contemporáneas que “deslegitima las críticas y dice que ya tenemos

igualdad plena". La autora se refiere también como "cultura del simulacro" a aquella en la que todo el mundo dice estar posicionado contra el machismo pero son posibles situaciones en las que "miles de personas pueden gritar puta a una mujer y posicionarse a favor de la violencia de género sin que se les mueva una ceja a quienes tienen la obligación de combatirlo" (p. 133).

Faludi (1991) analiza los mensajes de los medios de comunicación de masas de los años 80 y sitúa en esa década el inicio de esta reacción negacionista. Para esta autora el mensaje antifeminista reposa en dos pilares ideológicos falaces pero que se han repetido insistentemente:

- 1) La igualdad sexual ya se ha conseguido y el feminismo es cosa del pasado
- 2) La igualdad sexual ha emporado y estresado las vidas de las mujeres, haciéndolas más infelices

En coherencia con estas creencias, si la igualdad se ha conseguido, entonces los comportamientos y valores no igualitarios formarían parte de la esencia de los individuos, de su biología, lo cual nos sitúa ante un escenario poco halagüeño, pues las construcciones sociales legitimadas en su origen natural son las más difíciles de desmontar dado que arrastran el prejuicio de formar parte de un 'orden natural' de las cosas fijo e inmutable sobre el que nada puede hacerse (Cobo, 2008).

Frente al machismo de claras estrategias de dominación hacia lo femenino, el llamado *neomachismo* o *posmachismo*, afirma que las desigualdades de género machismo afectan a una parte muy pequeña de la sociedad y presenta al feminismo y las feministas como una amenaza. Para Miguel Lorente la *sociedad neomachista* se afirma sobre la idea de que es responsabilidad de las mujeres no haber alcanzado la igualdad. Otras autoras como Puleo (2005) y Miyares (2008) utilizan respectivamente los términos de "contrarreforma patriarcal" y "revancha patriarcal" para referirse a la situación social en que el machismo necesita negar las luchas por la igualdad como forma de evitar tener que hacer una crítica de sí mismo. Esta conceptualización del escenario ideológico actual tiene muy interesantes implicaciones en el ámbito educativo, al explicar algunas de los posicionamientos que encontramos entre una parte del alumnado e incluso del profesorado.

Defendemos la necesidad de utilizar el término patriarcado como concepto que "apunta al carácter estructural, cultural, histórico y sistemático de la organización jerárquica" de nuestras sociedades (Puleo, 2005, p. 40). La falta de reconocimiento del vocablo por instituciones como la Real Academia de la Lengua respondería a lo que Pierre Bourdieu identifica como *violencia simbólica*, por ser un procedimiento institucional que "dificulta la *lucha cognitiva* tendente a alcanzar la autoconciencia y la autonomía de un grupo oprimido" (Puleo, 2005). Partiendo de las tesis de Foucault sobre el cambio de la coerción a la incitación, Puleo distinguió entre *patriarcados de coerción* y *patriarcados de consentimiento*. El patriarcado de la coerción recurre a la legislación y la norma para establecer mediante la violencia aquello que se les permite o prohíbe a las mujeres. En los países occidentales contemporáneos, se ha conseguido por el contrario, que la

igualdad esté establecida jurídicamente a través de derechos formales y las desigualdades se perpetúan por otros mecanismos que incitan los roles sexuales “a través de imágenes atractivas y poderosos mitos vehiculizados en gran parte por los medios de comunicación”. De este modo serán los propios individuos quienes “busquen ansiosamente cumplir el mandato” (Puleo, 2005, p. 40) que su diferencia de género tiene reservados para ellos; es decir, aceptar las desigualdades y asegurar la perpetuación de las mismas. Esta distinción nos resulta de enorme utilidad para entender la situación respecto a la igualdad en nuestro contexto actual donde vivimos lo que Miguel (2015) ha dado en llamar el *mito de la libre elección*. Este concepto explica el hecho de que se presenten como una opción elegida libremente algunas situaciones de opresión para las mujeres y para algunos hombres, habitualmente las que tienen que ver con su estética, su sexualidad, o las relaciones de poder en que se ven inmersos. La *libre elección* es uno de los mitos con los que la ideología neoliberal justifica las situaciones de opresión social presentándolas como responsabilidad de las personas que las sufren.

El patriarcado encuentra en esta liberalización de las relaciones de poder, un aliado de gran utilidad por el que el sistema económico, el cultural y el social se vinculan y fortalecen. Como afirma Amorós (1991) los pactos patriarcales son pactos *metaestables*, es decir susceptibles de transformar continuamente sus formas de dominación, tan distintas de una época a otra, de una a otra cultura, pero siempre eficaces. Existe, además, un refuerzo mutuo entre las estructuras patriarcales que subyacen dentro y fuera de las personas -entre lo subjetivo y en lo social-, y esa coherencia puede dotar de carta de naturaleza a las estructuras sociales. La cuestión de la naturalización de las relaciones de poder va a ocupar un lugar importante en nuestro trabajo, pues trataremos de evidenciar cómo en el ámbito docente se contemplan como comportamientos naturales aquellos que con mayor profundidad están reproduciendo las relaciones de opresión-sumisión.

En este sentido queremos referirnos a la explicación que Cobo (2008) hace de la *facticidad* o la mera existencia de un hecho como primer elemento de legitimación del mismo, que lo perpetua de la manera más sutil y eficaz. De este modo es la mera existencia de jerarquía entre los sexos lo que dificulta en mayor grado combatir el discurso sexista. Ante la necesidad de continuar y ampliar la crítica feminista y de género, Lagarde (2014) ha denominado como “feminismo insistencialista”, jugando con la terminología filosófica de Beauvoir, al que precisa todavía de la continuidad de sus múltiples luchas para conseguir la superación de las desigualdades, e incluso arrastrar y empujar otras libertades como es la de los diversos colectivos que participan en la lucha por el reconocimiento.

Construcción social de la hegemonía de género

En este epígrafe queremos abordar los conceptos de *rol de género*, *identidad de género* para ahondar después en las bases culturales y sociales de las diferencias entre la *masculinidad* y la *feminidad* actuales. Se trata de documentar la construcción de las identidades a partir de determinantes culturales complejos que han sido conceptualizados como tales, por lo que existen posibilidades de transformación de estos roles e identidades desde lo social y cultural. Ello nos resulta relevante para abordar desde el ámbito educativo las cuestiones referidas a los géneros.

Analizar críticamente las imposiciones culturales sobre lo que debe ser una mujer y un hombre en un contexto concreto, nos remite al concepto de *rol de género* acuñado por Money (1955) para referirse a la formación de la identidad sexual de los individuos y de cómo está fuertemente condicionada por el contexto familiar y social. Así, en la concepción binaria de los sexos se adscriben unas funciones sociales diferentes para hombres y mujeres. En este sentido el término *identidad de género* del mismo autor apela a la percepción individual de cada persona respecto a su adscripción a unos determinados roles, que puede coincidir o no con su sexo biológico, y puede tener una amplitud mayor que la díada masculino-femenino.

Asumimos que el género no es una categoría cerrada y que las identidades pueden discurrir en la ambigüedad sobrepasando la limitación binarista de la *matriz heterosexual* según los términos en que lo expresa Butler (1990), entendiendo que “para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (p. 292)

En este trabajo nos circunscribimos dentro de los límites de esa “inteligibilidad cultural” que “naturaliza cuerpos, géneros y deseos” (Butler, 1990, p. 292), puesto que es en ese marco de ‘coherencia cultural’ donde podemos mejor profundizar en los roles que tienen que ver con las identidades femenina y masculina en cuanto a estructuras que establecen relaciones de poder opresivas; ello resulta funcional al análisis que aquí nos proponemos sobre mandatos de género impuestos desde la dicotomía hombre-mujer, y en concreto sobre la influencia de estos mandatos sobre los comportamientos de las jóvenes y las expectativas y actitudes del profesorado hacia estas.

Miguel (2015) explica que esa dualidad de lo masculino y lo femenino es lo que permite reproducir las relaciones de poder patriarcales de manera más eficaz. Al constreñir las posibilidades liberadoras, el género se convierte en un chaleco de fuerza que afecta a ciertos aspectos de la personalidad de *todos* los individuos (Rubin, 1975). Los roles de género no solo establecen espacios y funciones sociales jerarquizados, sino que además determinan unas “ciertas sensaciones, percepciones, cogniciones y prácticas

diferenciales que se perpetúan a sí mismas” (Martínez-Herrera, 2007, p. 93) y configuran el patriarcado como sistema metaestable (Cobo, 2008). Su perpetuación está insertada en las mismas normas y patrones de comportamiento establecidos para cada género, y en palabras de Martínez-Herrera:

La dualidad de lo masculino y lo femenino se manifiesta también en antinomias sociales como lo privado y lo público, la razón moral y la razón instrumental, la protección y la producción, la cooperación y la competencia que se asumen a su vez como atributos diferenciales de la femineidad y la masculinidad respectivamente, teniendo consecuencias no sólo sociales, sino también psíquicas (2007, p. 92)

Atendiendo al profundo calado de la desigualdad por razón de sexo en las subjetividades de los individuos, han sido numerosas las autoras que han analizado esa desigualdad como uno de los obstáculos más fuertes que hay en la vida social para que se desarrollen comportamientos de igualdad, solidaridad y justicia social (Amorós, 1991; Burgos, 2005; Miguel, 2015). Estas autoras explican cómo, en los patriarcados del consentimiento de hoy, sigue actuando una falta de reciprocidad profunda entre lo que es bueno para una mujer y lo que es bueno para un hombre, y ello a pesar de que a nivel teórico hay una tradición de más de 200 años de pensamiento sobre la diferencia sexual desde una perspectiva feminista. Ya nos hemos referido a Wollstonecraft, quien primero establece la diferencia entre trabajo femenino en la esfera privada, y el masculino en la esfera pública, equiparándolos en dignidad; pero el pensamiento ilustrado de raigambre rousseauiana tuvo un enorme peso específico para naturalizar y racionalizar la asimetría entre los sexos, de manera que la historicidad del concepto ‘mujer’ lo ha ligado intrínsecamente a la domesticidad, la maternidad, la castidad, y a una fuerte sujeción al varón.

De manera efectiva es en la pareja heterosexual –coherente con las dicotomías patriarcales- donde se produce la filiación y las relaciones afectivo-sociales familiares (Rubin, 1975), pues en ellas se exagera la falta de reciprocidad entre varones y mujeres. Y precisamente en la familia nuclear heterosexual la maternidad, entendida en un sentido histórico y cultural, sirve como argumento ontológico para construir una femineidad asentada sobre comportamientos de abnegación y entrega, tal y como denunciará el feminismo cultural de los años 70 (Millet, 1970). En correspondencia complementaria a esa idea de mujer abnegada, los pilares de la cultura occidental han situado al varón en la posición de ‘beneficiario de la desigualdad’, que debe acostumbrarse y exigir la posición del que ‘no da’ y ‘sí recibe’, lo cual establece unos roles sociales y psíquicos que abren un abismo entre mujeres y hombres (Miguel, 2015).

Como grupo, los hombres ignoran las sensaciones fisiológicas de las mujeres, lo cual deforma su conciencia erótica y refuerza comportamientos de autosatisfacción y egoísmo, entre ellos el de someter el yo de las mujeres (Cobo, 2008). Tal y como han teorizado numerosas autoras, y en especial a partir del feminismo radical, el contrapunto de la autosatisfacción masculina ha sido una negación del placer femenino (Millet, 1970),

complementaria al mandato normativo masculino de “mi placer es lo primero” y también en sentido coercitivo el mandato de “debes disponer de ellas”, identificando su placer con su derecho al cuerpo de otra persona. Algo que se materializa simbólicamente en prácticas simbólicas como el consumo generalizado de pornografía por parte de los varones y en otras materiales como la violencia sexual (Miguel, 2015).

Rubin (1987) explica que los cuerpos de mujeres y hombres han sido traficados históricamente por las mismas razones, pero que las mujeres lo han sido, sobre todo, por su función reproductiva. Las mujeres son *mercancías*, en un sentido social, útiles como objetos de unión, pues a través de la maternidad establecen la filiación. La tesis de Rubin de que el parentesco heterosexual es el vínculo donde se establece la opresión de las mujeres está en coherencia con la normatividad de la heterosexualidad como característica central de la masculinidad hegemónica, lo cual la convierte en un hecho natural frente a cualquier otra orientación sexual (Lagarde 1992; Rubin 1987; Kimmel 1998; Connell 1998), incluyendo la asexualidad.

Construcción cultural de la masculinidad

Numerosos autores han analizado y sistematizado la masculinidad como una construcción social fruto de una cultura y una historicidad (Marqués, 1991; Kimmel, 1998; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013; Diez, 2015), enumerando algunos de los mandatos culturales sobre las masculinidades hegemónicas que Portell y Pulido (2012) resumen en estos cuatro:

- Cualquier vínculo con la feminidad está prohibido
- El estatus, el poder, son sinónimos de masculinidad
- Ser duro, no mostrar sentimientos, son prerrogativas de los hombres
- Riesgo y agresividad son sinónimos, y forman parte del patrón cultural masculino

Desde el punto de vista identitario *ser hombre* consiste en primer lugar en negar lo femenino, concibiéndolo como identidad degradante que invalida la hombría; y lo que es más, *ser hombre* consiste también en negar otras formas de masculinidad. Kimmel (1998) llega a firmar que esta es la principal forma a través de la cual los hombres intentan demostrar que han tenido éxito en lograr la masculinidad, y es a través de “la problematización de otras formas de masculinidad, el posicionamiento de lo hegemónico contra lo subalterno” y “la creación del otro”. Para este autor hay además una forma primaria de demostrar la hombría que es convirtiendo al cuerpo en “instrumento y expresión de dominio”. Tradicionalmente la hombría podía demostrarse yendo al bosque, ingresando al ejército, haciéndose a la mar... como formas de control del cuerpo masculino sobre la naturaleza, alejadas de las “influencias feminizantes de la

civilización”. A esto se pueden asociar formas de expresión de la masculinidad que encontramos habitualmente en las etapas de desarrollo de la educación secundaria, como son el alto rendimiento en el deporte, las conductas de riesgo, el desprecio por el peligro, la falta de interés hacia las vulnerabilidades humanas y por el cuidado de la propia salud (Pescador, 2009).

Estos patrones de comportamiento (no siempre adaptativos), responden para Marques (1991) a las dos consignas básicas que reciben los varones al nacer. La primera: "ser varón es ser importante" y la segunda: "debes demostrarlo". Ser varón, en la sociedad patriarcal, es ser importante, y esta importancia se presenta en primer lugar como oposición al no-poder: por una parte, "ser varón es ser importante porque las mujeres no son importantes". En segundo lugar, "ser varón es ser importante, ya que todo lo importante es definido como masculino" (Marqués, 1991: 50). Este análisis resulta esclarecedor respecto a la funcionalidad de las dicotomías del sistema sexo-género para la reproducción del orden patriarcal.

López y Güida (2002) plantean que ese modelo hegemónico de masculinidad será "el eje en torno al cual se definirán -por identificación o rechazo- las masculinidades emergentes", puesto que no existe una sola forma de masculinidad, sino múltiples manifestaciones de la masculinidad dependiendo de las culturas y el momento histórico y que entre estas existe un ordenamiento jerárquico, con un modelo hegemónico que opera como vehículo de poder de género, que puede o no ser la forma de masculinidad más frecuente en dicho contexto (Connell, como se citó en López y Güida, 2002).

Flecha, Puigvert, y Ríos (2013), analizan la existencia de tres tipos de masculinidad: las Masculinidades Tradicionales Hegemónicas, las Masculinidades Tradicionales Oprimidas, a menudo tratadas por otros autores como masculinidades emergentes, y las Nuevas Masculinidades Alternativas. Las Masculinidades Tradicionales Oprimidas son para estos autores el complemento necesario para la existencia de las Masculinidades Tradicionales Hegemónicas; no se enfrentan a estas ni las cuestionan, y son necesarias para su existencia, reproduciendo los mismos valores jerárquicos y dando por válido el liderazgo de las Masculinidades Tradicionales Hegemónicas.

En ese mismo trabajo, Flecha, Puigvert, y Ríos identifican las Masculinidades Tradicionales Hegemónicas como causa de la violencia de género, siendo a través del lenguaje del deseo como se conecta la atracción sexual a la violencia y la igualdad a la falta de atracción sexual. Y ello sería el sustrato psíquico que subyace en las relaciones afectivo-sexuales basadas en la dominación. La socialización en la violencia, afirman estos autores, ocurre en chicos y también en las chicas, y va ligada a la idea de que la violencia es algo biológico; sin embargo los modelos de atracción hacia los chicos son contruidos socialmente a partir de determinadas relaciones de poder, y puesto derivan de un aprendizaje social, pueden ser transformados (Seidler, 1994).

Por otro lado, las Nuevas Masculinidades Alternativas están ligadas a la autoconfianza, la fuerza y la valentía, y cuestionan el orden hegemónico de la masculinidad hegemónica frente a la oprimida. La superación de la dominación y violencia hacia las mujeres, pasaría por combinar el lenguaje de la ética con el lenguaje del deseo y la pasión, ligando el atractivo sexual a las relaciones igualitarias. Si los hombres se sienten seguros y con confianza en sí mismos, la actitud de las mujeres se dirige hacia la atracción, de manera que los hombres con una mayor actitud de liderazgo resultan más atractivos para sus compañeros, incluyendo las mujeres. Liberar a los hombres de la losa de las Masculinidades Hegemónicas pasa por enseñarles a expresar emociones y gestionarlas, construyendo identidades seguras y fuertes, pero también por reforzar y generar modelos de atracción que combinen el lenguaje de la ética con el lenguaje del deseo (Portell y Pulido, 2012; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013).

Feminidad y condición femenina

Qué es ser mujer es la pregunta fundamental que se plantea Beauvoir (1949) para analizar la construcción cultural e histórica de la identidad femenina desligada de la biología. La enorme importancia del planteamiento de esa pregunta radica en dejar abierta la categoría *mujer* (Burgos, 2005), puesto que ser mujer es un proceso social identitario que se inicia con el nacimiento y no se concluye nunca (Butler, 1990).

A diferencia de lo que ocurre con las masculinidades, no hemos encontrado un trabajo analítico respecto a la identidad femenina que clasifique los diferentes modelos de feminidad con el objeto de proponer alternativas al mandato tradicional opresivo. Quizá sea porque teorizar *ser mujer* como un devenir histórico (Beauvoir, 1949) invita a no cerrar el propio concepto ‘mujer’ y dificulta clasificaciones estancas. Aunque algunas autoras utilizan la terminología de Feminidad Hegemónica (Barrio, 2015; Garzón, 2015) para referirse a la feminidad normativa, en líneas generales llama la atención la ausencia de una diferenciación entre lo normativo, los modelos emergentes y los alternativos en el caso de los sujetos mujer. Una cuestión que creemos precisaría de un análisis en mayor profundidad.

Respecto a esta cuestión una referencia interesante es la de Connell (1987), que utiliza el término *emphasized femininity* que apela al carácter relacional de la masculinidad y la feminidad, por ser necesaria una forma ‘enfática’ de feminidad para la existencia del hegemónico masculino. Por lo tanto, esta *feminidad enfatizada* sería “aquella que se espera por parte de las mujeres y que se construye y representa para los hombres”, o dicho de otro modo, la feminidad “que busca satisfacer al hombre y que se adapta y es útil a la organización del poder masculino” (Ranea, 2019, p. 66). No obstante, esta conceptualización de la feminidad, no deja de ser pensada desde lo masculino y como complemento de él, por lo que no nos resulta de gran interés para una teorización liberadora de los modelos feminidad. Desde otras referencias teóricas que manejamos, podríamos referirnos también al concepto de “inteligibilidad de género” (Butler, 1990),

que indica la coherencia de la feminidad o la masculinidad con los modelos culturales normativos, y por tanto la adecuación de determinada identidad de género al contexto social, en función de que esta sea percibida como ‘aceptable’.

Esta terminología butleriana facilita la concepción no binaria del género, definiéndolo únicamente en términos de inteligible/ininteligible, en función del contexto, puesto que la dicotomía hombre/mujer supone un abismo difícil de salvar, para el desarrollo de identidades no jerárquica. Esa cuestión se evidencia con claridad en el pensamiento de Hegel, que definió la feminidad como la identidad a la que se asigna “todo lo que los hombres no quieren sobre sí mismos”. Esta idea aporta también luz a la problemática de la diferenciación de distintas feminidades, pues desde esta proyección negativista se ha edificado la condición femenina sobre la otredad y la supresión, tal y como recoge Beauvoir (1949), y así se ha fundamentado la perpetuación de la subordinación femenina en el pensamiento y las sociedades occidentales.

Si repasamos la construcción histórica de la feminidad encontramos en el cambio de la Edad Media al Renacimiento el paso de la misoginia clásica, encarnada en el arquetipo de la *femme fatal* como el originario representado por Eva; al ideal de *ángel del hogar*, con la Virgen María como modelo de referencia. Es el cambio del arquetipo de la mujer-pecadora a la que hay que castigar que incita a pecar al hombre, hacia el de mujer-pura a la que hay que proteger y de cuyas virtudes depende el bienestar familiar. Del pensamiento inferiorizador misógino, al mistificador paternalista. (Cenarro e Illion, eds., 2014) A partir de estos dos arquetipos se desarrolla lo que diversas autoras han denominado *sexismo hostil* frente a *sexismo benevolente*. El primero sitúa a las mujeres como débiles e inferiores, mientras que el segundo enfatiza el papel ‘insustituible’ de la mujer en el hogar. (Cobo, 2011; Simon, 2014; Miguel, 2015)

Los dos polos del sexismo han sido y siguen siendo enormemente funcionales al orden patriarcal. Ambos justifican el control y dominio de los hombres en la pareja heterosexual ejerciendo coerción sobre ellas, bien para bloquear la maldad originaria femenina, o bien para darles la protección que ellas mismas no se pueden procurar. Ambos discursos, el de la inferioridad y el de la excelencia, legitiman la relación de dominio sumisión entre los sexos (Cobo, 2008).

El modelo de *ángel del hogar* supera la misoginia clásica para plantear la superioridad moral de las mujeres. Encuentra sus raíces en el protestantismo inglés (Cenarro e Illion, eds., 2014). Se trata de un modelo que afecta más intensamente a las mujeres burguesas y constriñe menos a las de clase obrera. Este modelo se enfatiza especialmente a partir de las revoluciones liberales, que dejan a la mujer recluida en los hogares y ahondan en la concepción complementaria de los sexos.

Cenarro (2017) explica cómo en la España del siglo XX no hubo una ruptura clara con este ideal de *ángel del hogar*, que se perpetúa por ser tremendamente funcional a la estructura social del nacional-catolicismo de mitad de siglo. El hogar, al igual que la religión, es el espacio de lo femenino, de la emocionalidad, y la manera de

empoderamiento femenino consiste en adaptarse en mayor medida a esa domesticidad y misticismo. Las mujeres españolas de la posguerra encuentran en el discurso de la religión católica el mayor reconocimiento social de aquel contexto, en comparación con los discursos que les ofrecen el resto de espacios públicos.

El krausismo trató de reforzar la capacidad racional de las mujeres; a comienzos del siglo XX se crean así en España instituciones como la Residencia de Señoritas. En paralelo con ello sigue desarrollándose el paradigma positivista científico que impacta en el pensamiento liberal y de izquierdas asentando los planteamientos biologicistas de científicos como Moebius, que racionalizan la inferioridad de las mujeres en función de ‘argumentos’ biológicos como el menor tamaño de su cerebro (Cenarro, op. cit.).

Es en este contexto donde el mundo de la religión ofrece una salida más digna para las mujeres que el modelo positivista científico. La feminización de la religión que tiene lugar en el siglo XIX es en realidad una dignificación del papel de la mujer en la sociedad. La masculinidad, en cambio, especialmente en España, se construye por oposición a la religión pues no se reconoce en esa ‘sinrazón emocional’. A efectos de funcionalidad social, la religión se entiende como elemento de orden para la contención de las pasiones; el cliché de *la beata* es objeto de las diatribas republicanas españolas, al someterse a la autoridad del cura por encima de la del marido. Existen excepciones en aquella España de la primera mitad de siglo XX de mujeres librepensadoras y cercanas al socialismo utópico, que demandaban educación en igualdad y denunciaban la doble moral masculina del pensamiento republicano y su supuesta conciencia social. Gracias a ellas la legislación republicana formula un nuevo lenguaje sobre la igualdad, ligado a diversos avances jurídicos en relación a temas como el adulterio, el divorcio, la patria potestad, la educación sanitaria o el derecho al sufragio. Para lo que aquí nos ocupa, resulta de especial interés la influencia que el pensamiento católico ejerce sobre la concepción de la de la feminidad, puesto que tiene una enorme relevancia histórica. Cuatro son los pilares de la identidad femenina construida en torno al pensamiento católico (Cenarro, 2017):

la idea de que la religión era un atributo esencial de la feminidad [...], la consideración de que el catolicismo las había emancipado y dignificado, el reconocimiento de la diferencia sexual en torno a la maternidad y la idea de fortaleza en el terreno de la espiritualidad y la moralidad, fueron los cuatro elementos de fijación de la identidad femenina católica (p. 21)

Posteriormente, la propia configuración sobre lo que es y no es una mujer que se realiza en España dese la Sección Femenina, va a tener grandes contradicciones entre el modelo de domesticidad y una experiencia colectiva de mujeres capaces de actuar en el espacio público. Por ello, ya en la etapa del tardofranquismo la feminidad se definió “de forma imprecisa” pues “aunque se resaltó su especial identificación simbólica con la religión, prevalecieron concepciones derivadas de la diferencia sexual complementaria, es decir, su reconocimiento como obrera compañera, novia y futura esposa y madre”. Y de manera complementaria, la masculinidad se construyó en torno a nociones de

“virilidad, capacidad de sacrificio, obediencia, autocontrol y responsabilidad” (Cenarro, 2017, p. 24)

Paralelamente a las décadas de los 50 y 60, en los que la educación femenina española relega a las mujeres al hogar y la familia, se está también desarrollando en EE.UU. el modelo femenino que Betty Friedan analizó en su libro *La mística de la feminidad* (1963). Friedan describe “el problema que no tiene nombre” (p. 35) y que no es otro sino el de la falta de un proyecto propio para las vidas de las mujeres, a las cuales no se les permite realizarse fuera de los hogares. Betty Friedan parte sobre todo de la obra de Simone Beauvoir para definir la situación social de las mujeres en los EE.UU. de los años 60. En aquel contexto se había reforzado, fundamentalmente a través del consumo y a publicidad, el ideal de *ángel del hogar*, y esta *mística* promete la felicidad a las mujeres si se dedican al cuidado de los otros y a su imagen. Unas funciones que Amelia Válcárcel ha encuadrado en época más actual en su teorización de ‘el agrado’.

Resulta cuestión central para nuestro trabajo, la concreción de ese paradigma de mujer que aspira a dar respuesta a altísimas expectativas en todos los ámbitos de su vida, y que enraiza perfectamente con el pensamiento religioso tradicional. Es el prototipo de lo que Shirley Conran denominó en 1975 ‘la superwoman’, concepto que fue asumido por la propia Betty Friedan (1983) para referirse a la “superwomanhood” o súper-feminidad. Es un término que apela a una identidad femenina sometida al canon de las sobreexigencia a través del cual las mujeres “vislumbran un falso dominio en la sociedad patriarcal” (Romero, 2017, p. 2). Se trata de un patrón de comportamiento que forma parte de ese *patriarcado del consentimiento* en el que las propias mujeres aceptan roles que perpetúan su subordinación, con poca conciencia sobre la presión social que dirige sus decisiones (Miguel, 2015)

A lo largo de los años 80 se tematiza en el contexto occidental el problema de la doble jornada de las mujeres, no solo desde la excelencia, sino también desde la crítica en términos de ‘la mujer agotada’ y doblemente esclava, en la familia y en el trabajo. Un discurso del que encontramos una actualización de en *Cansadas* (Varela, 2017).

Un cuerpo agotado por la doble y triple jornada, por las microviolencias y micromachismos diarios -en el trabajo y en las relaciones personales-, por la exigencia del mito de la belleza y la eterna juventud, la medicalización excesiva del cuerpo y la patologización de todos los procesos naturales de nuestros cuerpos. (p. 7)

En referencia al análisis de Varela, nos detenemos especialmente en el llamado *mito de la belleza y eterna juventud*, que nos interesa en concreto para el análisis de las propias atribuciones de excelencia que las mujeres realizan sobre sí mismas. Ello puede interpretarse en realidad como una negación del yo, al no aceptar la propia corporeidad en toda su dimensión. Negación aprendida a través de los referentes de la publicidad y los medios de comunicación, y también a través de la sanción social hacia las que no se esfuercen lo suficiente en alcanzar ese ideal canónico de belleza: depilación, peluquería,

ropa, adornos... y todo un despliegue para decorar la “máscara de la feminidad” (Valcárcel, 1999)

La feminidad como máscara es una suerte de disfraz estético del individuo mujer que forma parte de su aprendizaje de socialización y que “suele estar concluido en la adolescencia”. “Encarnar tales máscaras es el deber del que ninguna de sus conquistas las ha exonerado” (Valcárcel, 1999, p. 7). Una cuestión la del canon estético como mandato femenino, que hemos de abordar en profundidad a lo largo de este trabajo. En los varones “la autorrepresentación está menos normada” (ibid.), y por lo tanto la ausencia de máscara –el ser humano no marcado– se percibe como masculino.

El fenómeno de la máscara vuelve a redundar en la dualidad de los sexos, siempre al servicio de una jerarquía (Burgos, 2005); desde esa verticalidad las mujeres son “las idénticas”, que actúan como elementos intercambiables, con una ausencia de individualidad, como ocurre con las mercancías (Rubin, 1975). El arquetipo de la mujer que representa el estatus económico familiar a través de su estética, de la vestimenta y adornos y del mayor acercamiento al canon de belleza, convierte su cuerpo en *capital simbólico* en tanto que es objeto de apropiación y deseo, y se constituye así en ‘cuerpo para el otro’ (Bourdieu, 2000).

Esto sitúa a las mujeres en una identidad constituida históricamente sobre la dimensión teleológica de *ser para otros* Lagarde (1997), siendo ese concepto donde su existencia adquiere sentido y reconocimiento, es decir por su contribución a la realización de los demás. En la psique femenina se instaura la idea de que los demás tienen prioridad sobre ella, de manera que el ser femenino es vehiculizado y su propia vida postergada a un plano de dependencia al bienestar de otros. Un trabajo interminable, comparable al de una Sísifo empujando cada día cuesta arriba la piedra infinita de las necesidades ajenas.

La inscripción mujer se inscribe en la esfera del cuidado, la protección y la reproducción, y esto ocurre paradigmáticamente a partir de la naturalización de la maternidad y la feminidad. Beauvoir (1949) es especialmente crítica con los lastres de esta construcción identitaria histórica, y denomina las tareas relacionadas con el cuidado de otros como las “virtudes de la esclava”. Esta identificación con la servidumbre es naturalizada y esencializa a través de la posibilidad reproductiva de las mujeres, con independencia de que la mujer sea o no madre; solo la posibilidad de serlo se ha usado como justificación histórica para situarla al servicio y cuidado de los demás. Es el doble carácter psíquico y social de la maternidad, que interviene profundamente en la construcción de las feminidades (Fox, 1991), y aparece ya en el desarrollo temprano de roles ligados al cuidado y la búsqueda del bienestar emocional fuera de sí mismas en las niñas y adolescentes (Cobo, 2008).

Como ya hemos explicado, el arquetipo femenino más respetado en las culturas occidentales y poscoloniales es el de la *virgen madre*, que reinterpreta el discurso misógino medieval constriñendo a la mujer dentro de los cánones de la esencialidad maternal de la castidad y la pureza. En este arquetipo reposa lo que profusamente se ha

teorizado como el mayor lastre psíquico de las mujeres para su liberación, que se traduce en un exceso del amor en la construcción de la feminidad (Domínguez, 2018). Esto ha sido expresado por Millet a través de la reelaboración del tropo marxista, “el amor es el opio de las mujeres” (Falcón, 1984).

Ser para sí, y no buscar la aceptación en los otros, se ha convertido en el sistema patriarcal en un tabú cultural para las mujeres. Transgredirlo está socialmente censurado y la vergüenza y la culpa ejercen una función de control y coerción bajo la losa de la mala conciencia (Lagarde, 2014). Este patrón psicosocial resulta de un enorme interés para adentrarnos en la compleja cuestión de la autoestima femenina, y cómo la búsqueda de aceptación externa puede vincularse a patrones de conducta de una alta exigencia y productividad.

El cuerpo de las mujeres adquiere así un doble valor social; un cuerpo que es instrumento para la reproducción y el trabajo doméstico, y un cuerpo sexualizado al servicio del ornamento que se valoriza en función de su adaptación al canon histórico en que se inserta. “La mujer se debate así entre dos representaciones sociales disociadas entre sí, la maternidad a ella asignada y el erotismo”; ambas remiten a la mujer a “la condición primigenia sexual/genital” (Martínez-Herrera, 2007) enfatizando la corporeidad y ocultando la intelectualidad. Esta disociación identitaria entre maternidad y erotismo difícilmente puede contribuir a una feminidad no opresiva, pues de uno u otro modo el cuerpo de la mujer queda instrumentalizado para el placer o para la reproducción y a menudo de manera excluyente.

Domínguez (2018) ha estudiado el uso del cuerpo de las mujeres en los discursos publicitarios: mujeres delgadas, jóvenes, ojeras, tristeza... Convirtiendo en glamurosa una retórica visual que insiste en la idea de deseo sexual ligado a la violencia y a la tristeza. La vanalización del sufrimiento y la violencia forma parte de la reacción patriarcal a la que hemos llamado postmachismo o neomachismo, y que apunta mucho más a lo simbólico, visual y emocional, haciendo difícil la racionalización del poder y sus mecanismos de control.

La estética como violencia simbólica actúa por acción pero también por omisión, por ejemplo en el mundo publicitario, donde se opera una auténtica “invisibilización de logros” al representar a las mujeres (Válcarcel, 2012); hipersexualizado y cosificado, el cuerpo femenino aparece como analogía del objeto que se vende, cuando en realidad ese cuerpo está desvinculado del producto; es el cuerpo y no el objeto lo que atrae la atención. Una auténtica pedagogía de la exposición a juicio externo de los cuerpos de las mujeres y también de la posibilidad de poseerlos, en un sentido simbólico, y también quizá material.

El discurso patriarcal sobre la sexualidad es especialmente reiterativo en la producción audiovisual publicitaria, donde se describe la masculinidad como condición de un sujeto activo en la búsqueda del placer sexual y ‘descentrado’ de las decisiones reproductivas. En la otra cara de la moneda, abunda focalización de las funciones

reproductivas de las mujeres que postergan la búsqueda del placer sexual (Corsino, Gomensoro, Güida y Lutz, 1998) o bien aparecen estas como reclamos eróticos que expresan su deseo en función de los deseos masculinos.

La sexualidad está en el medio del imaginario colectivo con discursos de exaltación, como la pornografía cuya versión *mainstream* forma parte del mandato de género masculino; mandato de posesión y sumisión a través de la violencia sexual normalizada, proyectada incluso como deseo interno femenino, en una suerte de confusión patriarcal psíquico-fisiológica en torno a la sexualidad femenina. La violencia sexual se instrumentaliza en nuestras sociedades como recurso para el poder y la victimización del cuerpo de la mujer. Esa condición de víctima impide la constitución de las mujeres como sujetos y nos relega continuamente al papel de objetos a disposición de los mecanismos del poder. Las propias condiciones de socialización de las mujeres les inducen a adoptar respecto a los dominantes, y respecto a sí mismas, un punto de vista que no es otro que el de los dominantes, llegando incluso a que este punto de vista aparezca como natural (Bourdieu, 2002). Esto conecta de forma muy coherente con el concepto de *agrado*, que desarrolla Valcárcel (2010):

Percibo que el sexo femenino tiene desde antiguo, esto no es de hoy, el deber de agradar, y lo tiene incluso por encima de otros deberes, como sean la obediencia, el ser hacendoso, la limpieza, la pureza sexual o la abnegación. Y me parece que a medida que va perdiendo algunos de esos otros ancestrales deberes, no pierde sin embargo este.

El mandato de género que mistifica a las mujeres en cuanto se adaptan a la complacencia al otro, y en especial dentro del ámbito del hogar (Friedan, 1975), ha sido ampliado a la esfera pública bajo la denominación de *ley del agrado* (Valcárcel, 2008 a y 2010), un adoctrinamiento a niñas y mujeres para construir nuestras identidades orientadas a ser del agrado de todos los que nos rodean, y que como bien dice la propia autora es una constante histórica en las feminidades que se mantiene intacta, bajo diferente apariencia quizá, en la época actual. Se trata de una ley no escrita centrada en instruir a las mujeres para el cuidado de los demás, para la belleza, para la satisfacción de los deseos sexuales del otro, y también para la dependencia; “antes económica y siempre emocional” (Valcárcel, 2008 a, p. 278).

Valcárcel analiza cómo *el agrado* se reproduce en las sociedades actuales y apunta a que el cuerpo femenino «libre» es “más expresionista y, desde luego, exhibicionista que el de antaño”, en un especie de “plus erótico con el que compensar la nueva libertad” (op. cit. p. 265). Este *agrado erótico* explícito se insertaría en el marco estructural de los llamados *patriarcados del consentimiento*, como parte de todas las decisiones consideradas como ‘libremente’ tomadas por de las mujeres en los sistemas formalmente igualitarios. Por lo tanto el agrado en su sentido actual más estético enraizaría en ese entramado de “neoliberalismo sexual” que Ana de Miguel ha analizado en profundidad (Miguel, 2015).

Pero *el agrado* para las mujeres no es solo una estética, sino también una obligación de continuo buen humor como verdaderos sostenes de la concordia familiar y social. Del mismo modo que el feminismo pacifista y el ecofeminismo de tipo esencialista aceptaron una naturalización de la paz como atributo de la feminidad (Puleo, 2017), el *agrado* exige que sean las mujeres las conciliadoras que mantengan la armonía en las relaciones interpersonales, como si ello respondiera a una cualidad de origen natural, lo cual conlleva un atroz mandato para las mujeres pues “todas las emociones negativas les están vedadas” (Valcárcel, 2008 a):

Un ser humano femenino no se enfada, no tiene derecho a ello, por lo menos en la imagen. Si alguien no tiene derecho a enfadarse y no tiene por tanto derecho al mal, es que su libertad está en entredicho [...] Una mujer puede estar apenada, pero no indignada; la indignación, qué es una pasión fruto de la igualdad, tampoco se le reconoce. (p. 280)

De acuerdo con la misma autora, otras conductas se derivan del *agrado* por extensión: la disponibilidad, la ayuda, la continua empatía... que se convierten en tiempo y servicio en los espacios privados, pero también en los públicos, como el laboral o el educativo. En esta esfera pública *el agrado* además se solapa con la adaptación al canon de belleza como hemos explicado, o al menos mostrando una preocupación por ello.

¿A qué responde ese deber de agradar? Desde luego es funcional a la asimetría entre los géneros y al dominio masculino del patriarcado, que como todo sistema de poder, no se puede sostener sin violencia (Bourdieu, 2000); la violencia material o simbólica, se ejerce a través de imposiciones como las que tienen que ver con las obligaciones para la *inteligibilidad* de género (Butler, 1990). Esta *inteligibilidad* consiste en reproducir y adaptarse a la cultura heredada y en el caso de la identidad femenina, en asumir la violencia de la dominación masculina; agradar es una protección contra el maltrato a la vez que un auténtico sostén para la autoestima (Valcárcel, 2008 a).

El modelo constreñido en que se inserta la feminidad configura una tónica generalizada que distingue a mujeres y hombres en función de unas menores cotas de libertad para ellas, pero mayores cargas morales. Valcárcel (2012) apunta al sistema de pareja como el espacio en el que confiamos para que las actitudes hacia la violencia decrezcan, pero también afirma que se confía con demasiada frecuencia a “la acción de las mujeres, que lo lograrán a través de su paciencia y superior atractivo” (p. 48). Ello confirma una base teórica que explicaría la configuración de identidades basadas en altas expectativas y exigencias en cuanto a las capacidades socio-emocionales; diríamos que incluso fuera de toda capacidad psíquica humana, pues se confía con demasiada frecuencia en las oprimidas para acabar con el sistema opresor. Siendo además la forma de lograrlo precisamente la reproducción e intensificación de los mismos roles que las sitúan en esa posición de opresión.

En el *patriarcado del consentimiento* se responsabiliza a las mujeres de no haber alcanzado la igualdad deseada, la igualdad real (Lorente, 2009). En este sentido, Friedan (1963) habla extensamente de un paradójico sentimiento de vergüenza de las mujeres por su propia infelicidad; su autoestima se ve menoscabada cuando no encajan en el ideal de felicidad. Un ideal que es en realidad, según esta autora, una construcción ajena que niega a las mujeres su libertad para conseguir que estas transijan con ese tipo de vida.

En las sociedades actuales aparece la feminidad de una forma más poliédrica que en aquella sociedad norteamericana de los 60 que examinaba Friedan. Hoy el ámbito de lo público y el de lo privado han comenzado a conjugarse de manera diversa, dejando al menos la posibilidad abierta de ser ocupados, aunque con dificultades, por cualquiera de los sexos, con la pervivencia expectativas diferentes para el cumplimiento de trabajos y tareas por unos y otras. Valcárcel (2012) ha esgrimido su «hipótesis estética»: que “la forma en que se manifiesta la ruptura ética, siempre compromete una manera estética de mostración” (p. 85); es decir, un liberalización de los roles y funciones considerados ‘adecuados’ para las mujeres, implica la mayor obligación de erotizar y mostrar el cuerpo y con más intensidad en las generaciones jóvenes.

Mientras la economía, la ley, la religión, los hábitos sexuales, la educación y la cultura se abrían con fuerza para situar a las mujeres en condiciones más justas, la conciencia femenina comenzó a poblarse de una realidad secreta. Mediante la utilización de nuevos conceptos de belleza se reconstruyó un mundo femenino alternativo [...], con elementos tan represivos o más que sus antecedentes. (Wolf, 1991: 20)

En *El mito de la belleza*, Wolf (1991) relacionaba las exigencias canónicas de la estética y el acatamiento de estas como forma de sometimiento de las mujeres. Las imágenes de la feminidad normativa en la época contemporánea consisten sobre todo en la combinación de “juventud obligatoria, estrictos cánones de belleza y cumplir el arquetipo de *superwoman* que no se agota con la doble jornada laboral”. En ello “la asunción como propio del deseo circulante en los *media*” tiene un papel fundamental. (Puleo, 2005, p. 42).

El mandato de género para las mujeres, que había sido “dedicarse al perfeccionamiento de la especie” (op. cit., p. 40), se actualiza poniendo el foco en la su propia estética pero también y sobre todo en una excelencia moral que se realiza en las múltiples tareas de cuidados relacionadas con la reproducción social, y con un intenso rendimiento laboral. Dada su condición de *outsiders* del ámbito público, suelen estar sobrecualificadas para los puestos de trabajo a los que acceden e incluso hay constatación empírica de que se les exige una superior formación que a los hombres para su incorporación al mercado de trabajo (Savater, 2015).

Dado que la socialización en el deber de *agradar* se realiza a lo largo de las vidas de las mujeres, estas se saben sometidas al juicio ajeno y a la negación sistémica de la

posibilidad de *vivir para sí* y de salir de la posición subalterna (Beauvoir, 1949; Lagarde, 1997; Valcárcel 2008 a, 2010, 2012; Miguel, 2015).

En coherencia con ello, el amor y la sexualidad femenina se utilizan para fortalecer y construir la identidad masculina, a través de una forma de amar basada en la desigualdad, que refuerza la vinculación entre la masculinidad hegemónica y la falta de empatía (Portell y Pulido, 2012). De acuerdo a los discursos sobre la complementariedad de los sexos, la falta de empatía masculina encaja asimétricamente con actitudes de exagerado interés por las necesidades y deseos ajenos por parte de las mujeres, las cuales tanto mejor cumplirán con el mandato de género cuanto más sepan anticiparse a los deseos y necesidades del otro.

La inclinación al bien como propia de las mujeres, es un lastre mayor que la prohibición y la coerción, y se adapta perfectamente al momento actual de los *patriarcados del consentimiento*, donde es demasiado complicado para las mujeres identificar el sometimiento al agrado, a ese deber moral, con todo un entramado de índole psicológica ligado al sistema sexo-género (Valcárcel, 2008 a). Es por ello que la misma autora (Valcárcel, 2004) reivindica un cierto *derecho al mal* que les evitaría tener que cumplir con un estándar moral excesivamente pesado.

En este sentido, faltar a alguna de sus obligaciones, ser cuerpo para el trabajo reproductivo y cuerpo para el deseo externo, genera sentimientos de culpa y vergüenza que dificultan una toma de conciencia sobre los aspectos concretos opresivos de sus vidas derivados de la condición social de mujer (Martínez-Herrera, 2007). Estas obligaciones de servicio afectivo-sexual solo pueden suceder en un marco de moralidad diferenciada por género, o lo que las autoras han llamado ‘excelencia moral femenina’ (Cobo, 2008; Valcárcel, 2008 a; Miguel, 2015; Varela, 2017). En el pensamiento de la modernidad existe una confusión intelectual entre el discurso de la mujer ejemplar, fundamentado en la excelencia femenina, frente al de la mujer como hombre imperfecto, en la línea psicoanalítica clásica de la mujer como carencia. Esta confusión constituiría el magma idóneo para la desigualdad y el inmovilismo (Miguel, 2015).

Comte es el filósofo que mejor había racionalizado esta dualidad entre el discurso de la inferioridad y el de la excelencia moral de las mujeres, acentuando especialmente este último; las mujeres serían por naturaleza más afectivas, con mayor sociabilidad y especialmente valiosas para el orden social, de manera que su confinamiento en la esfera privada se debería a una necesidad social de preservar su valía (García, 2004).

Se trata de una ‘valía’ como mantenedoras del orden social, que se ha preservado en los discursos actuales sobre la responsabilidad de las mujeres en la modificación de las conductas violentas que hacia ellas se ejercen, y en especial en el marco de la pareja heterosexual. Ello genera un escenario moral donde los sentimientos de culpabilización interna y externa así como la vergüenza ante la imposibilidad de lograr esa ‘paz social’ forman parte del contexto moral que asegura la preservación del orden y las jerarquías de poder patriarcal (Martínez-Herrera, 2007; Lagarde, 2014).

El miedo es otro de los elementos esenciales de la socialización de las mujeres en la obediencia a las expectativas culturales. El miedo ante una agresión conduce a las mujeres a ejercer un riguroso control sobre sus acciones y movimientos en el espacio público. De manera que su rol como mantenedoras de la convivencia puede llegar a culpabilizarlas de recibir agresiones, si se da el caso, por haber llegado a ‘colocarse’ en la situación de ser violadas (Brownmiller, 1975). Una losa de responsabilidad que acentúa las relaciones de dominación sobre las mujeres, al reproducir lo que Bourdieu (2000) reconocía como una asimilación por parte de estas del punto de vista de los dominadores.

Ante este escenario de asunción de la norma social patriarcal, a las mujeres no les queda sino el cambio de paradigma. La liberación femenina se encuentra históricamente en la situación dilemática de:

1. Asumir las asignaciones socio-históricas de lo femenino en tanto construcción masculina
2. Asumir para sí los atributos masculinos
3. Una tercera vía que en el mejor de los casos se encuentra en construcción y que pasaría por una reconceptualización de los géneros y de su relación entre sí. (Martínez-Herrera, 2007, p. 79)

El argumento más habitual para empoderar a las mujeres es el relacional, basado en la diferencia. Desde el feminismo de la diferencia italiano se ha propuesto el término de *affidamento* para referirse a un reconocimiento entre mujeres y de la autoridad femenina en su conjunto (Del Olmo, 2016). El apoyo y reconocimiento entre iguales se propone como paso imprescindible para la valorización de lo femenino y la relación en un plano horizontal con lo masculino.

Sin embargo, mucho más se ha enfatizado el relato de la ausencia de solidaridad entre mujeres que el de la sororidad. En *Malas*, Alborch (2002) ha analizado numerosos ejemplos que nos hablan de la rivalidad entre mujeres y de los obstáculos que se encuentran para la solidaridad, y en especial la falta de autoconciencia de pertenecer a un colectivo históricamente discriminado, que es vínculo que une a todas las mujeres (Miguel, 2015).

Sin embargo, la célebre consigna “Sisterhood is Powerful”, aparecida en 1968 (Morgan, 1970), fomentó el autoreconocimiento de las mujeres como grupo y la consolidación de su identidad colectiva. Esta construcción identitaria, con la pretensión de incluir a todas las mujeres, promovió también la aparición de una sola categoría universal de la mujer, con una opresión y una lucha común, que ha evolucionado hacia la idea de ‘una feminidad’ singular y universal. En contraste con las múltiples fuentes que establecen las características de diferentes modelos de masculinidad, expresadas como ‘Masculinidades’, no encontramos habitualmente un correlato que hable de ‘Feminidades’ en plural, ni tampoco una evolución sistematizada de los modelos feminidad, que vaya más allá del paso de la esfera privada a la pública. Burgos (2005, 2019) ha explicado esta asimetría en una definición de la feminidad como “concepto que

se establece desde la norma masculina”, mientras que “Masculinidades son las propuestas alternativas a la norma”:

Se desvela cómo es el patriarcado el que ha establecido la feminidad para las mujeres, esa mística o ese mito del que hablaba Simone de Beauvoir y luego Betty Friedan. Feminidades indicarían propuestas alternativas a esa feminidad normativa y mítica (Burgos, comunicación electrónica, noviembre 19 de 2019).

Otras autoras como Nash (2006) han planteado la necesidad de contemplar “la doble alteridad, cultural y de género” en la “construcción de la subalternidad” (p. 40) de las mujeres al referirse en concreto a las migrantes en España, y en un sentido amplio a la heterogeneidad de los sujetos comprendidos en la categoría *mujer*, cuestión fundamental para evitar silenciar las voces de la diversidad (Mohanty, 2003).

Braidotti (2004) propone una subjetividad femenina *nómada*, es decir, “una identidad que se está configurando en un continuo devenir como una identidad fluida, versátil, sin fronteras, abierta a nuevas posibilidades” y con “un gran potencial para resignificar el mundo y las cosas” (Mayobre, 2009, p. 70), que quedaría definida en términos de *multiplicidad, complejidad, antiesencialismo, antirracismo y coaliciones ecológicas* (Braidotti, 2004). Una interesante propuesta en cuanto a lo que supone como asunción de la diversidad y alternativa al dogmatismo. Sin embargo, nos planteamos si el proyecto *nómada* no exento de interés, no se encuadrará también en la misma tendencia a la autoexigencia femenina heredera del discurso de la excelencia moral; pues propone como identidades femeninas la utopía de la superación de opresiones en un sentido amplio y diverso. Nos preguntamos por ello si no vuelve a recaer sobre los hombros de las mujeres la responsabilidad de la concordia y justicia social, pero esta vez también en la esfera pública.

Esta cuestión es la que planteamos como hipótesis en este trabajo; si desde las propuestas de igualdad, y en concreto desde la coeducación, estamos enfatizando modelos de feminidad ligados a expectativas demasiado altas en todos los aspectos de la vida personal y social. Se trataría, en caso de corroborarse, de una construcción del *ser mujer* enraizada firmemente en nuestra historia social y cultural que se actualiza en los *patriarcados del consentimiento* actuales.

Socialización diferenciada por género

Tal y como se ha señalado hasta ahora la construcción jerárquica de los géneros se construye y reproduce a sí misma en la cultura patriarcal. Averiguar cómo se siguen transmitiendo los modelos jerárquicos de lo que es ser hombre y ser mujer en las sociedades formalmente igualitarias como la nuestra, es uno de los retos de los estudios de género actuales, y en especial cuando se ocupan del desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, nos va a resultar esclarecedor analizar los procesos de socialización como forma de desarrollo de las identidades y roles de género. Nos referiremos sobre todo a la socialización secundaria, y en concreto a la que se realiza en el ámbito escolar donde aún predominan modelos de referencia ligados a la dicotomía del sistema sexo/género. Nuestro objetivo es vincular la desigualdad de género a procesos sociales como la escolarización, y no la condición natural o biológica. En este sentido, trataremos de mostrar la socialización como procesos susceptibles de transformación desde las prácticas escolares.

En primero lugar nos referiremos a la teorización sobre los distintos procesos de socialización, para centrarnos después en la escuela como lugar idóneo para desarrollar la socialización igualitaria y terminaremos refiriéndonos a la importancia y peculiaridades de la socialización en el grupo de iguales.

Mayorbe (1997) destaca el peso que tradicionalmente se otorgaba al sexo en la configuración de la identidad personal, como “factor determinante de las diferencias observadas entre varones y mujeres”. Sin embargo “no se ha encontrado nada que esté universal y transculturalmente asociado con la femineidad o la masculinidad, fuera de las diferencias anatómicas”, por lo que “todas las demás (diferencias) pertenecen al dominio de lo sociológico” (p. 21). En concreto la adopción de una identidad personal es el resultado de un largo proceso, que configura en interacción con el medio familiar y social (Mayorbe, 1997).

Como ya hemos definido antes, las sociedades occidentales actuales se rigen por una forma más sutil pero certera de jerarquización social que ha sido tematizada como *patriarcado del consentimiento*. Se trata de una coacción de tipo estructural que determina la exclusión o la sobrerrepresentación de los géneros. La forma de interiorizar las estructuras y componentes subjetivos del patriarcado no es ya a través de un sistema formal de coacción, sino que es fundamentalmente a través de los modos y procesos de socialización diferenciada asumidos como parte de la cultura. Son las interacciones familiares y sociales a las que Mayorbe se refiere.

Los procesos de socialización se han definido habitualmente como aquellos por medio de los cuales los individuos

incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales, entre otras (Arnett, 1995;

Maccoby, 2007; Grusec y Hastings, 2007, como se citan en Simkin y Becerra, 2013, p. 123).

En este sentido diversas autoras y autores han analizado cómo a través de la socialización interiorizamos las jerarquías de poder y los fundamentalismos relacionados con estas. Elboj, Flecha e Íñiguez (2009) y han identificado los procesos de socialización como modos en que se configura la estructura psíquica diferenciada de hombres y mujeres (Martínez –Herrera, 2007).

Para Rubin (1975) los procesos de socialización son inseparables del sistema sexo-género que establece normas sociales, prácticas cotidianas y representaciones, incluyendo la división sexual del trabajo y las identidades subjetivas. Del mismo modo, diversas autoras (Amorós, 1991; Cobo, 2008; Miguel 2015) hablan de la concepción jerárquica de los sexos como la *desigualdad fundacional*, a partir de la cual las personas neonatas configuran sus identidades, aprendiendo a asumir las desigualdades y el reparto diferenciado del trabajo como elemento constitutivo de nuestras sociedades.

De manera generalizada, como señalaban Simkin y Becerra (2013), se han establecido cuatro agentes fundamentales de socialización, que son: la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación social.

Además, Berger y Luckmann (1968) se pueden diferenciar en el proceso de socialización dos fases diferentes: la socialización primaria y la socialización secundaria. La socialización primaria se realiza en la niñez y es la primera a la que el individuo se enfrenta. En ella los aprendizajes se realizan en circunstancias de enorme carga emocional y se caracterizan por una sólida firmeza en la psicología del individuo (Berger y Luckmann, 1968). Estos aprendizajes serán la base cultural para la socialización escolar posterior. El ámbito escolar formaría parte de la socialización secundaria, en la que se desarrollan procesos de interiorización del funcionamiento social del entorno, en el que el individuo buscará algún grado de coherencia con la estructura básica ya asentada; dicha coherencia facilitará su apropiación de este mundo social (op. cit.).

La familia tiene un papel esencial al desarrollar los esquemas afectivos y los roles en la primera infancia, sin embargo su específica funcionalidad como estructura social en la que reposa el patriarcado (Firestone, 1976) ha impedido que se cuestionasen los roles sociales aprendidos en el núcleo familiar con la profundidad y crítica necesarias. Por ello, sigue practicándose una vivencia esencialista de los roles familiares relacionados con el género, y especialmente desde posiciones de privilegio, obviando que existe una evolución del concepto *familia* en aras de una mayor ‘rentabilidad’ para las sociedades de cada lugar y momento histórico. En palabras de Rubin (1986) “los sistemas de parentesco son formas empíricas y observables de sistemas sexo-género [...] una imposición de fines sociales sobre una parte del mundo natural” (p. 12).

Desentrañar esa construcción social y jerárquica de las relaciones familiares, es un paso vital y necesario para que sean posibles las relaciones igualitarias entre los sexos.

En las bases ideológicas de nuestra época moderna los pensadores excluyeron a la familia de la posibilidad de la igualdad. En sus planes—de Rousseau, Tocqueville o Proudhon—no se concebía hacer entrar la igualdad en el seno de la familia, por lo que concluyeron que la familia no tenía nada que ver con el ámbito público (Fraisse, 2003). Sin embargo, “en lo doméstico también hay [...] relaciones de poder, desigualdad y servidumbre voluntaria, que también es política” y por eso, afirma Fraisse (4 de septiembre de 2017), “uso a propósito la palabra *gobierno* para vida privada”.

En las últimas décadas se ha puesto el foco en algunos aspectos materiales de la desigualdad reproducida en el ámbito familiar y se han llevado a cabo estudios sobre usos de tiempo que evidencian una excesiva carga de trabajo para las mujeres en el entorno familiar. Estadísticamente incluso aumentan las horas de trabajo de las mujeres en el hogar cuando existe un hombre conviviendo con la mujer (Aguirre, García, Carrasco, 2005). Es en la familia donde se aprenden por primera vez los roles y modos para la división sexual del trabajo, una de las más evidentes consecuencias de la construcción social de la desigualdad, bien teoriza por Beauvoir (1949), Millet (1970), Firestone (1975), Amorós y Miguel (2005), Puleo (2013), et. al.

Los datos cuantificables sobre cantidad de tiempo invertido en trabajos para otros (trabajos no remunerados ni reconocidos) nos conducen a la evidencia de que la familia nuclear patriarcal es un microestructura performativa en la que a la vez se encarnan, se aprenden y perpetúan las asimetrías de género (Butler, 2006), que son las que fundamentan un modo de feminidad basado en la servidumbre y existencia *para los otros*

El conocimiento adquirido en la socialización secundaria tiene un carácter más transitorio y puede ser cuestionado y descartado más fácilmente que los aprendizajes relacionados en la familia durante la primera infancia. Suele considerarse la escuela como ‘institución privilegiada’ de socialización secundaria al ser uno primer lugares que ofrece más posibilidades de interactuar con otros sujetos diferentes a los del núcleo familiar y de establecer contrastes entre distintos grupos sociales (Fernández, 2005).

Para Puleo (2005) la aceptación de la desigualdad se educa mediante “la socialización diferencial encubierta, las arraigadas prácticas discriminatorias en el mercado laboral y la difusión de mitos patriarcales a través de los medios de comunicación” (p. 41). En el *patriarcado del consentimiento*, según explica esta autora, el papel de los medios de comunicación y los discursos culturales es fundamental; pues son herramientas idóneas para la seducción audiovisual y la creación o perpetuación de unos “marcos culturales de interpretación” determinados. En esta misma línea argumenta Miguel (2015) que la desigualdad sexual se reproduce a través de los discursos culturales y el mundo de la creación, a los que se pueden añadir también las tradiciones y religiones como manifestaciones culturales que tienen un papel importante en la socialización (Martínez, 2008).

Precisamente el agente de socialización que más se ha sometido a análisis y crítica desde la pedagogía feminista es el de los medios de comunicación social, la publicidad y otras manifestaciones culturales en un sentido más amplio, que también aportan referentes, siendo los *media* los que refuerzan mayormente los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad (Ruiz, 2014).

En la actualidad debemos también analizar el papel que están teniendo las redes sociales, espacio de socialización donde confluyen los agentes culturales con las interacciones entre el grupo de iguales e incluso entre diferentes grupos sociales. El grupo de iguales incorpora lo aprendido por el resto de agentes socializadores para afianzarlo y reforzarlo o rechazarlo. Desde el psicoanálisis Sanabria (como se citó en Martínez-Herrera, 2007) describe una subjetivación relacional que implica “la trascendencia del lenguaje e involucra lo no lingüístico, lo presentativo, las imágenes, los afectos y las emociones” de que se nutre también la experiencia humana.

En los agentes de socialización como reproductores de las relaciones entre los géneros, son las interacciones sociales, atravesadas por múltiples componentes tanto simbólicos y afectivos como materiales, las que generan aprendizaje de modelos y valores. Elboj, Flecha e Íñiguez (2009) han incidido en el valor que tienen las interacciones entre los distintos agentes socializadores –familia, escuela, grupo de iguales y medios de comunicación- para desarrollar conductas que enfatizan determinados modelos de masculinidad y los valores a ellas ligados. La forma de prevención de las relaciones de poder y la violencia que estas generan, radica para estas autoras en el desarrollo de unas interacciones socio-afectivas basadas en relaciones dialógicas igualitarias.

Entre otras conclusiones, el estudio describe una falta de comunicación entre la población adolescente con sus progenitores y el profesorado, y cómo una mayor comunicación es positiva para el desarrollo de identidades y conductas igualitarias y no violentas; es necesario extender el aprendizaje dialógico basado en el diálogo igualitario al espacio familiar, y este diálogo está basado en “pretensiones de validez y no de poder” (Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009, p. 107). La propuesta apunta al aspecto relacional del aprendizaje social a modos de socialización preventiva de la violencia de género que parten de intervenciones en el contexto escolar.

La escuela como escenario de socialización

La escuela es el espacio de socialización donde todos los otros agentes socializadores confluyen: la familia, el grupo de iguales y los discursos culturales de diferente tipo. Desarrollar la socialización en una escuela que favorezca la igualdad exige una cultura escolar consciente de la posición ideológica, las relaciones de poder y las jerarquías, y que valore la diversidad como cualidad de lo humano (Caballero, 2007).

En lo que respecta a las desigualdades de género resulta clarificador el concepto de género que maneja Scott (1990) como categoría que rige las relaciones sociales y que opera a través de cuatro dimensiones. Una diversidad de símbolos culturales de compleja interpretación y los conceptos normativos que dirigen la interpretación de estos símbolos serían dos pilares fundamentales. Como tercera categoría, las microestructuras del parentesco y la familia por un lado, y las macroestructuras de la educación, la política y la economía, por otro. Por último, la identidad subjetiva historizada, cuestión que enraíza con todas las anteriores.

Como macroestructura que modela los géneros, la escuela incorpora los códigos normativos, los símbolos culturales, el bagaje familiar de los individuos y los dispone para el aprendizaje y la inclusión en las otras dos macroestructuras, las políticas y las sociales. La escuela además ofrece marcos interpretativos para la historicidad de las identidades, y el espacio para la construcción social de las individualidades. En los términos de Bourdieu (2002) el espacio escolar es un espacio simbólico de construcción de significado social. En este sentido se desvela la existencia en la escuela una serie de discursos de legitimación de las diferencias jerárquicas entre los géneros que se expresan en forma de estereotipos, normas, costumbres, sanciones y premios (Millet, 1970); todos ellos insertados en la socialización primaria, y también con una mayor apertura, en la que tiene lugar a través de las prácticas escolares.

Estas normas y límites que todas las instituciones sociales imponen en cierta manera, son producto de un determinado momento histórico y se llega a ellas por medio de un acuerdo o pacto social y cultural que define los valores y pautas éticas, en términos de a qué ‘decir que sí’, y a qué ‘decir que no’ (Kiel, 2005). En concreto, los límites establecidos a través del sistema sexo-género que estructura nuestras sociedades se interiorizan como definición genérica de manera temprana -a partir de los 24 meses de vida o antes (Martínez-Herrera, 2007), llegando en la edad de 4 o 5 años a preferir ya actividades definidas por la cultura como apropiadas para cada sexo y también a preferir interlocutores de su mismo sexo (Bem, 1983).

Ello nos lleva a plantear la educación temprana como espacio donde planificar acciones preventivas de la desigualdad de género. Diversas coeducadoras han formulado la necesidad de un mayor número de maestros hombres en las escuelas de educación infantil, como modo de mostrar una masculinidad en el rol de cuidadores y evitar reforzar el estereotipo de exclusividad de la mujer en tareas de cuidados (Moreno, 2019)

Bem (1983) desarrolla la idea del “*gender schema theory*” que identifica las prácticas de socialización diferenciada por sexo como un proceso de aprendizaje acorde a las definiciones culturales de la masculinidad y la feminidad. Como más recientemente han afirmado otras autoras (Valcárcel, 2008 a; Cobo, 2008; Lagarde, 2014; Miguel, 2015; Burgos, 2005), no existe ninguna otra dicotomía humana con tanta entidad como la de la distinción entre hombre y mujer. A través de esta red de heterogénea de asociaciones

referidas a los sexos, los niños y niñas aprenden a organizar e interpretar la información, de manera acorde al “esquema de género”, el cual tiene la vigencia suficiente para determinar incluso las percepciones de los individuos. Las personas aprenden a regular sus comportamientos de acuerdo a las definiciones de masculinidad y feminidad preexistente en su cultura, dado que en nuestras sociedades se otorga a este esquema cognitivo de género prioridad y disponibilidad sobre otros esquemas y categorías posibles, tal y como muestra la “*gender schema theory*” (Bem, 1983).

En este mismo sentido decimos que el género como construcción histórico-cultural atraviesa la cotidianidad de manera consciente pero las más de las veces inconsciente; como hemos expuesto hasta aquí, lo masculino y lo femenino no sólo son construcciones sociales, sino también filtro cultural, constitución subjetiva e interpretación genérica del mundo.

Diversos autores y autoras han concluido que la escuela es el ámbito de socialización más igualitario y menos discriminatorio con las niñas (Cobo, 2008; Simón, 2010; Diez, 2015); quizá también sea la institución formal menos discriminatoria en un sentido amplio, aunque pueda funcionar a menudo por igualación de sujetos diversos, siendo esto simbolizado a través de la referencia clásica al mito del “Lecho de Procusto” (Santos, 2011)

La sociología de la educación ha adoptado históricamente dos diferentes concepciones de la función de la escuela como agente para la reproducción social. La corriente *reproduccionista* creada por Althusser afirma que la escuela contribuye sobre todo a reproducir las relaciones de poder de las sociedades en las que está inserta; por otro lado, desde la corriente *transformadora* se pone el foco en el papel de la escuela como motor de cambio social, encontrando su base teórica en autores como Gramsci, Freire, Freinet, Durkheim, Giner de los Ríos, Dewey o Ferrer y Guardia (Íñiguez, 2013). De estas dos concepciones “la primera tiene muy en cuenta las principales aportaciones de la Sociología y la Sociología de la Educación mundiales [...] incluyendo las contribuciones del feminismo” (p. 311).

Para el propósito de este trabajo es relevante analizar aquellos aspectos escolares que siguen reproduciendo las desigualdades, entendiendo que estos pueden ser transformados dentro de la propia organización escolar, como institución especialmente susceptible de generar nuevos marcos de interpretación para la transformación social. Un punto de partida fructífero en lo que a estos propósitos se refiere, puede ser el de evidenciar el mito de la naturalidad y objetividad de la escolarización (Sánchez e Iglesias, en Cobo, 2005).

La neutralidad y la objetividad han contestadas incluso desde la propia ciencia, partiendo de los filósofos de la fenomenología, y sus tesis de que la objetividad se asienta necesariamente en la subjetividad; toda forma de conocimiento está determinada culturalmente (Husserl, como se citó en Aguirre y Jaramillo, 2006). Lerner (1986) había denominado “el fetiche de la objetividad” a la creencia y defensa de que existen unos

presupuestos considerados como ciertos y por tanto libres de ser sometidos a crítica. Ello impide tener en cuenta las relaciones de poder que articulan cualquier construcción de conocimiento humano, tal y como han teorizado Bourdieu (2000) o Foucault (cit. Butler, 2006).

Existe una confusión entre lo que sería un cierto consenso científico y la supuesta naturaleza objetiva del conocimiento, según explica Eisner (1991). Este autor distingue entre la creencia en una objetividad ontológica, que plantea como posible tener una percepción precisa de la realidad externa; y una objetividad procedimental, que consiste en creer que podemos alcanzar la objetividad ontológica mediante un conjunto de prácticas de las que se elimina el juicio personal. La enorme importancia de ambas falacias se radica en que refuerza los valores hegemónicos de cada momento al naturalizarlos como universales e incuestionables.

La objetividad consistiría más bien en un consenso sobre el adecuado conocimiento de la realidad. Un consenso imbricado de relaciones de poder, en las que no todos los miembros de la sociedad participan por igual (Husserl, op. cit.). Teóricos del feminismo como Hekman (1997) vienen sosteniendo que en las ciencias sociales la ‘objetividad’ es otra forma de denominar el punto de vista machista. En ese sentido la supuesta neutralidad de la escuela, le dota a esta de una aureola de universalidad y de acuerdo con el orden natural que la convierte en un agente de legitimación institucional de una condición histórica de inequidad (Portell y Pulido, 2012). Una idea que aparecía ya en Bourdieu (2000) cuando afirmaba que la escuela es una de las instituciones –junto a la iglesia y el estado– responsables de la reproducción del androcentrismo.

Si cada tiempo tiene su propio “régimen de género” (Connell, 1998); el sistema educativo con su historicidad incluye un sistema de género tanto en lo que respecta a la organización escolar, como a las personas que trasladan a ella sus propias identidades y esquemas de género.

El pensamiento feminista ha elaborado desde múltiples perspectivas, críticas entorno a “yo clásico” como sujeto racional, estable, masculino, occidental. A través de la historia del ser humano se comprueba cómo las mujeres –al igual que quienes no corresponden a esos parámetros- han sido excluidas de la noción de sujeto. Por lo tanto la construcción del saber humano contiene un sesgo y una subjetividad que es la masculina, blanca, burguesa, heterosexual, occidental (Davis, 1981; Moraga y Anzaldúa, 1981; Hooks, 1984; Crenshaw, 1989; Hill Collins, 1990/2000, como son citadas por Cubillos, 2015). Lo que se conoce en la escuela como perspectiva androcéntrica, etnocéntrica y desde los intereses de la clase dominante, aplicada al currículo y a muchos otros aspectos de la organización escolar.

Tal y como explica Bourdieu (2000) la visión dominante, más que una simple representación mental es un sistema de estructuras inscritas en los cuerpos y las cosas. La perspectiva androcéntrica camuflada de neutralidad universal inserta en la escuela ese “sexismo sutil, oculto, encubierto y, por tanto, difícil de detectar” (Simón, 2010, p. 115).

El androcentrismo es harto más difícil de detectar que el sexismo, al partir de un “igualitarismo hacia el modelo preferente y único referente masculino de lo humano” (Simón, *ibid.*). La falta de conciencia e invisibilidad de este sesgo cultural es precisamente lo que hace más fácil su reproducción y perpetuación.

Uno de los mecanismos que contribuye a desenmascarar los marcos androcéntricos de interpretación es preguntarse si la importancia de una actividad radica en que fue ejercida por los varones. Y en el contexto de los currículos escolares encontramos efectivamente como norma general unos currículos escolares que se caracterizan por presentar lo masculino como neutro y como medida de lo humano, reproduciendo un sesgo particular de la cultura que considera buenas algunas tradiciones ejercidas por varones (Caballero, 2007; Simón, 2010; Martínez, 2008).

El currículo escolar se asiente sobre lo que Lorente (2009) ha descrito como *ética patriarcal*, basada en la desigualdad, en el conflicto y en la acumulación de poder. La negación de la igualdad reposa sobre la idea de que hay elementos que poseen un valor superior a otros, lo cual al trasladarlo a las relaciones entre las personas se traduce en que lo que pertenece a los hombres tiene un valor añadido respecto a lo de las mujeres.

Abril, Salcedo y Compairé (2011) han descrito algunos elementos sexistas y androcéntricos de la cultura escolar diferenciando entre el llamado *currículum manifiesto*, definido por Elena Simón (2010) como el “debe ser escolar”, y el conocido como *currículum oculto*, según terminología ampliamente aceptada, acuñada por Philip W. Jackson en *Life in Classrooms* (1968) y desarrollada por autores como Jurjo Torres (como está citado en Cobo, 2005) o Marina Subirats (Sánchez e Iglesias, 2017). Esta noción se refiere a la transmisión involuntaria de estereotipos y valores sociales a través de las acciones y actitudes docentes.

El *currículum manifiesto* se expresa a través de libros de texto, materiales didácticos y programaciones didácticas que pueden invisibilizar los logros históricos de las mujeres, o bien reproducir estereotipos y sesgar determinadas informaciones, reflejando una interpretación androcéntrica del mundo en las que la historia, la economía, el arte, la filosofía, la ciencia... están descontextualizadas de las necesidades humanas de cuidados (Sánchez e Iglesias, 2008). El uso de un lenguaje no inclusivo en la comunicación oral y escrita no hace sino reflejar ese sesgo cultural trasladado al nivel simbólico.

La transmisión del arquetipo de hombre guerrero, invisibilizando al desertor y al cuidador, y relatando las guerras como bisagras de la historia, supone una flagrante omisiones de género, negando la cotidianidad y las repercusiones del poder patriarcal sobre las vidas de las personas. Ello va ligado a una negación del cuerpo, que se entiende únicamente como instrumento de trabajo. Paralelamente, hay una escasa relevancia de la inteligencia emocional y las actitudes de promoción de la salud en los currículos escolares de manera general (Sánchez e Iglesias, 2008). También es un hecho explícito el uso de los espacios aparentemente no regulados del patio, los pasillos, el aula fuera de los

tiempos lectivos, prioritariamente por los chicos y con las normas que impone la masculinidad hegemónica (Tomé, 2017).

Respecto a aquello que es transmitido en el *currículum oculto* habría que referirse principalmente al mayor tiempo dedicado a los comportamientos masculinos por parte de docentes y equipos directivos (Gregorio, 2006), así como a una generalización de los valores masculinos de logro individual y competitividad y a la falta de reconocimiento a las actitudes de ayuda y cooperación, que refuerza la indiferencia hacia las dificultades o problemas de otras compañeras y compañeros (Sánchez e Iglesias, 2008). Es también habitual la normalización de modos de socialización basados en la violencia verbal, física o simbólica, y especialmente cuando son utilizados por los chicos (Ibid.).

Conocer los mecanismos de transmisión del llamado *currículum oculto* puede resultar de enorme interés para la coeducación, puesto que como tal “reproduce las conductas socialmente dominantes, y por lo tanto es un elemento imprescindible para la reproducción del orden social” (Sánchez e Iglesias, 2008, p. 128). Observar el *currículum oculto* en el aula es una forma de ver “los estereotipos en acción” como “generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo” (p. 135) y que constituyen “el primer mecanismo ideológico, burdo pero muy eficaz, que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad de género” (Cobo, 1995, p. 66). Los estereotipos “convocan mecánicamente al sentimiento; tienen mucho poder, son evidentes y convicentes a la vez”. Por lo tanto, visibilizar los estereotipos inmersos en el *currículum oculto* es fundamental para la labor coeducativa, y en especial para poder visibilizar en él la cultura de la masculinidad, y cómo afecta a chicas y chicos (Pisano, 2004).

De manera sutil y velada, también otras actitudes y valores que ofrezcan alternativas liberadoras respecto a las opresiones de género. Al presentarse de forma sutil u *oculta* probablemente esas propuestas encuentran menos resistencias que si estuvieran formuladas en el currículum explícito. En cualquier caso, compartimos la tesis de Cobo (2008) respecto a que la posibilidad transformadora de la escuela pasa por “visibilizar lo invisible” en el currículo, tanto respecto a los contenidos como al aprendizaje en relación e informal.

Respecto a los contenidos explícitos u ocultos que se transmiten en la escuela, Abril, Salcedo y Compañé (2011) han hablado de cómo los referentes en puestos de responsabilidad y autoridad están presentando modelos de figuras que ejercen poder ligadas a la masculinidad (directores de centros educativos) y un mayor número de referentes que ejercen roles de cuidados ligados a la feminidad (docentes de infantil y primaria). Así mismo, estas autoras cuestionan la forma en que se realiza la orientación profesional, reproduciendo los roles sexistas y la división sexual del trabajo de la estructura social patriarcal.

Elena Simón (Simón, 2010) ha señalado también la existencia de un *currículum omitido*, al que pertenecería todo lo que “se considera conveniente saber, pero que no se enseña ni se aprende”. Esta autora ha enfatizado cuatro aspectos básicos sobre los que intervenir para superar las desigualdades de la escuela (Simón, 2017):

- Aquellas expectativas de las familias y docentes sobre chicos y chicas que dificultan la innovación
- La diferente exigencia y evaluación de actitudes, que reflejan una doble moral y doble rasero implícito en la tradición escolar
- La desigualdad en la representación de hombres y mujeres y de opciones diferentes a la heterosexualidad que genera modelos asimétricos de referencia

Las cuestiones enumeradas son identificables en mayor o menor grado a lo largo de todo nuestro sistema escolar, junto con otros aspectos que Ramón Flecha resume como “estrategias socializadoras” (Flecha, 2014, p. 55-56) tales como:

- El lenguaje sexista
- La segregación de tareas
- La segregación de expectativas
- El reparto desigual de los espacios

Si bien no todos los estilos docentes colaboran en la misma medida a su perpetuación, sí es hay una coincidencia entre las investigaciones en señalar una baja conciencia de las desigualdades de género en la cultura escolar (Gregorio, 2006; Simón, 2017; Flecha, 2014; Diez, 2015). De manera que acaba siendo con frecuencia el factor ideológico personal del profesorado el que determina una incidencia mayor o menor en pedagogías para la igualdad. El modelo tradicional de profesor es el que conlleva la más estricta reproducción de los roles de género tradicionales, mientras que en casos menos enfatizados de pedagogías androcéntricas no se educa tanto desde la desigualdad explícita, pero sí desde lo que se hace invisible (Surovikina, 2015).

Uno de los mitos de lo que hemos llamado *patriarcado del consentimiento*, es el de la igualdad por igualación, que consiste en pensar que se han alcanzado mayores cotas de igualdad en tanto en cuanto con mayor fidelidad las chicas se adaptado a los roles y espacios de poder masculinos. Véase por ejemplo, la práctica del fútbol por algunas chicas en la actualidad, y lo sobredimensionado de este hecho como paradigmático de una sociedad igualitaria (Simón, 2017).

Ya hemos señalado que la escuela es un lugar de socialización especialmente igualitario, donde lo que chicos y chicas comparten mucho más que lo que les diferencia. Para Pilar Ballarín (Ballarín, 2008), las niñas se adhieren mejor a la escuela porque “es la institución que mejor les trata” (p. 166); algo que posteriormente no se va a corresponder con unas opciones profesionales mejores para las chicas, ni tampoco con el desarrollo de una autoestima sana en su socialización escolar.

Lomas (2007) y Diez (2015) entre otros autores coinciden en señalar que la escuela se percibe como ámbito ‘de lo femenino’; por lo que entender la escuela como un

lugar *feminizado* significa también asumir que en ella se valoran la subordinación, la capacidad para atenerse a las normas y en definitiva la habilidad para ‘agradar’ (Valcarcel, 2008) y responder con la mayor adecuación posible a los deseos de quienes imparten docencia.

Sin embargo Ballarín (2008) y Flecha (2014) ha explicado también cómo en el paso de la escuela segregada a la escuela mixta desaparecen del curriculum los valores femeninos, eliminando todas aquellas destrezas relacionadas con la domesticidad, y devaluando así el saber popular y el trabajo reproductivo que habían ejercido las mujeres, justificando con una mitificación de la ciencia (propia del positivismo decimonónico) la ausencia de estos saberes. Ángel Pérez Gómez (Pérez, 1998) utiliza para referirse a esos valores el concepto de “cultura de la experiencia”, argumentando que esta debe ser revisada en la escuela para introducir la experiencia del colectivo de las mujeres en la historia.

Luce Irigaray argumenta extensamente que esta “escuela sesgada” tiende a ajustarse en mayor medida a la subjetividad masculina, interesada en los saberes y capacidades para conquistar el mundo, y en la relación con los objetos, pero poco interesada en las relaciones con los otros y menos aún con las otras. Esta escuela es un lugar poco apropiado para que “las niñas configuren su propia subjetividad, caracterizada por ser fundamentalmente relacional, por estar más interesada en establecer vínculos con los sujetos que con los objetos” (Irigaray, como está citada en Mayobre, 1997). Los planteamientos del feminismo de la diferencia resultan de gran utilidad pedagógica para incidir en aquellos roles femeninos que son modelo positivo para chicos y chicas; lo cual supone resignificar algunas feminidades como identidades positivas y las nuevas masculinidades alternativas, ambos como modelos coherentes éticamente.

La propuesta educativa de Luce de Irigaray (en Mayobre, 1997) pasa por reconocer la importancia de adquirir reglas de civilidad, y no solo conocimientos; de entender los sujetos como un devenir fruto de la relación con los otros, y de estudiar la realidad contextual más que las nociones abstractas. Irigaray enfatiza especialmente la importancia de la educación como proceso relacional, lo que nos apunta al potencial transformador de la socialización en interacciones dialógicas (Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009). En definitiva, destacamos la prioridad de preocuparnos por el presente y la planificación de un futuro más libre, en lugar de tratar de garantizar el sometimiento a una tradición. Esta es la línea de las Pedagogías Críticas que se han desarrollado desde diversos enfoques (Diez 2009; Flecha y Villarejo, 2015; Bonilla-Molina 2019; Diez y Rodríguez, 2019)

El grupo de iguales

En la etapa adolescente cobra influencia la relación entre iguales como agente de socialización, volviéndose más compleja. El grupo de amigos y amigas se convierte en

un espacio de autoexploración, apoyo emocional y autorrevelación (Sánchez-Quejía, 2009) con una fuerte carga identitaria.

Según la teoría de la socialización grupal (Harris, 1995, como se citó en Oliva, A., Jiménez, A. y Sánchez-Quejía, 2002), el grupo de iguales tendría más fuerza como contexto de socialización que el núcleo familiar, pues "los comportamientos adquiridos en la familia son difícilmente generalizables a otros contextos, y será el medio extra familiar, concretamente el grupo de iguales, el que tendrá una influencia más persistente sobre el desarrollo posterior del sujeto", mientras que las teorías del apego inciden en la influencia como modelo de representación de los adultos del núcleo familiar respecto a las relaciones sociales que establecerán posteriormente. Otra posibilidad es la consideración de la socialización con la familia y los iguales como contextos independientes que (Oliva, A., Jiménez, A., Sánchez-Quejía, I., 2002, p. 3). La misma autora indica cómo se establece un efecto moderador de un espacio de socialización sobre el otro, ejerciendo de relaciones compensadoras de carencias en otros ámbitos, y señala la teoría del apego como mejor definitoria de lo que ocurre respecto a los modelos relacionales aprendidos en la familia, que servirán para construir relaciones posteriores. El aprendizaje e identificación de los roles de género se realiza durante la edad de los dos a cuatro años (Simón, 2017), por lo que existiría ya una configuración de la identidad de género previa a la entrada en la adolescencia.

La búsqueda de la identidad y el apoyo emocional marcará la necesidad de pertenencia al grupo, que se establecerá a través de determinados mecanismos característicos de la socialización en el grupo de iguales. La sincronía interaccional, por la cual tienden a establecerse semejanzas entre los miembros del grupo y a ser aumentadas (Cairns, 1979; Dishion, McCord y Poulin, 1999), por lo que se buscará el segundo mecanismo, el de la comparación grupal, que se establece para reducir las discrepancias (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989). Por otra parte, la denominada influencia normativa del grupo de iguales que consiste en seguir la tendencia del grupo para evitar el rechazo (Kruglanski y Webster, 1991) determinará algunas de las tendencias homogeneizadoras como las anteriores (Como fueron citados por Simkin y Becerra, 2013).. Ello puede justificar la reproducción de modelos sociales no igualitarios como los de género tradicionales, pero también introducir modificaciones positivas respecto a los referentes previos en el seno de la familia.

El establecimiento de jerarquías más marcadas en esta edad hace que determinados miembros de mayor estatus tengan más influencia en el grupo. Estas jerarquías tienen un carácter más explícito en los grupos de chicos (Schongut, 2012), donde suelen reforzarse las masculinidades dominantes. Los chicos basan su amistad en compartir actividades y en la instrumentalidad, mientras que en el caso de las chicas la jerarquía es menos explícita entre y su amistad se basa en la autorrevelación –el compartir secretos personales- y la intimidad. Mientras ellas consiguen validación personal mediante la revelación de pensamientos y sentimientos, ellos lo hacen a través de acciones e instrumentalidad (Sánchez-Quejía, I., 2002).

las niñas tienen una mejor amiga con la que hablan y comparten secretos (lo que hemos venido denominando autorrevelación).

Los niños, por contra, juegan en grupos y no suelen tener un mejor amigo, llevando a cabo juegos fundamentalmente competitivos y con reglas claras. Por tanto, mientras los chicos aprenden a negociar, cooperar y competir con el grupo, las niñas aprenden a comunicarse, a escuchar y a buscar la continuidad de la relación (p. 50-51)

De esta forma, y de manera general, la socialización entre iguales pondrá en práctica las divisiones de roles familiares entre el cuidado y el afecto femenino y la autoridad masculina. Se tenderá pues a fortalecer determinados roles de género, que se verán reforzados por los procesos de homogenización que hemos nombrado. No obstante la misma autora (ibid.) destaca cómo tienen lugar también relaciones de amistad íntima en grupos mixtos donde las identidades están sujetas a menor normatividad (ibid.).

Masculinidades y adaptación escolar

En los contextos escolares, las relaciones de poder y la hegemonía de género se convierten en contenido que se aprende de manera performativa (Iriagaray, 1994). Si bien los discursos sobre la masculinidad y la femineidad han evolucionado en nuestras sociedades y en nuestras escuelas, no ha sucedido así con los modelos y formas de relación entre chicos y chicas, que mantienen una fuerte adscripción a estereotipos tradicionales (Martínez, 2008).

Carmen Ruiz (Ruiz, 2014) ha sistematizado las percepciones del alumnado adolescente a través de una extensa labor en impartición de talleres de prevención de violencia patriarcal. En ellos, las alumnas describen los diferentes modelos de masculinidad, refiriéndose a la Masculinidad Tradicional Dominante a través de una terminología vinculada al *lenguaje del deseo* (Flecha, Puigvert y Ríos, 2013), como ya hemos expuesto anteriormente. Los chicos atractivos para ellas responden a los rasgos siguientes:

“chulillos, espabilados, que llaman la atención, deportistas, les gusta la fiesta, fuman y beben, se preocupan por físico y su forma de vestir, son más violentos, creídos, ligan más, siempre van en grupo, tienen más vida social, son más influenciables y pasan de los estudios” (Ruiz, 2014, pp. 1305-1306)

Encontramos una masculinidad privilegiada desde el grupo de iguales, en su sentido más social y público, que se asocia a conductas de riesgo hacia otras personas (son “chulillos”, “más violentos”) y hacia sí mismos (“fuman, beben”, “pasan de los estudios”) según son descritos de acuerdo a los modelos de atracción por las chicas. Pero además, la sociedad y los individuos que la componen proyectan sobre la escuela su “ideología de género” en la que los varones exitosos deben asumir el rol correctamente y tener “poder personal, individualidad, criterio, autoafirmación, capacidad de acción y derecho a ser protagonistas” (Bonilla, 2008, p. 25). De manera que encontramos una correspondencia entre los modelos de atracción en las chicas y los modelos hegemónicos masculinos en la socialización más formal, en cuanto al protagonismo, la capacidad de acción y el poder que se les reconoce.

La ausencia de experiencia emocional considerada ‘adecuada’ para la socialización de los varones limita “su capacidad para elaborar respuestas a sentimientos de miedo o de inseguridad y para hacer frente a los conflictos mediante la palabra y no a través de la imposición o de la agresión” (Bonilla, 2008, p. 25). Las características ligadas a la sensibilidad afectiva se asocian a lo que se ha llamado Masculinidad Tradicional Oprimida (Flecha, Puigvert, Ríos, 2013) que es descrita por las chicas de acuerdo a los siguientes atributos, en los cuales hay una ausencia de *lenguaje del deseo*:

“no son atractivos, son gorditos, sensibles, feos, afeminados, no son espabilados, no fuman ni beben, no salen de fiesta, estudian, tienen menos amigos y vida social, suelen ser muy aburridos (Ruiz, 2014)

Un tercer modelo de Masculinidad es de las Masculinidades Emergentes o Disidentes (Lagarde, 2005) que son definidas por las chicas adolescentes heterosexuales con atributos como: “atractivo, buena gente, con personalidad, cariñoso, respetuoso...” (Ruiz, 2014, pp. 1307). Ello se corresponde con la definición de Gómez (2004) para lo que denomina “Nuevas Masculinidades Alternativas”, que se caracterizan por tres elementos básicamente: autoconfianza, fuerza (en el sentido de alcanzar las propias metas) y coraje. En ellas se combina el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo (Flecha, Puigvert, Ríos, 2013), como ya hemos expuesto en este trabajo.

Estos modelos emergentes tienen peso referencial y en ciertos casos influencia normativa al incorporar nuevos significados, valores y nuevos tipos de relaciones (Del Valle et al. 2002, p. 15). Diversas investigaciones (Elboj, Flecha, Íñiguez, 2009; Padrós, 2012; Flecha, Puigvert, Ríos, 2013) han demostrado la relación de los modelos de atracción masculinos con la perpetuación de la violencia de género y las desigualdades de manera global. Se identifica la Masculinidad Tradicional Hegemónica como causa de la violencia de género y se proponen las Nuevas Masculinidades Alternativas como modelo para su superación, tal y como exponíamos en el apartado anterior de este trabajo. Potenciar el modelo de Nuevas Masculinidades Alternativas, reforzando su autoconfianza, seguridad y liderazgo, les reafirma como modelo de atracción para las chicas, utilizando como pilar esencial la combinación del lenguaje del deseo con el lenguaje de la ética, y el aprendizaje dialógico como herramienta de comunicación igualitaria.

Estos y otros trabajos como los realizados por Lorente (2009) reconocen la existencia de una socialización masculina alternativa que ofrece motivos para creer en una vía de igualdad posible respecto al género. Las condiciones en que se han desarrollado estos modelos alternativos de ‘ser hombre’ nos invitan a pensar en la capacidad transformadora de la educación formal y no formal, que no solo se limita la reproducción del modelo social sino que tiene un gran potencial como motor de cambio.

Hemos señalado ya, tal y como se ha analizado en diversas investigaciones, que la escuela actual sigue reproduciendo en gran medida lo que la cultura considera que es propio de los niños y las niñas, sin favorecer lo suficiente otros modelos como los ya citados. Como tendencia general, a ellos se los educa para “dominar y progresar en lo público [...] reprimiéndoles los afectos” y a ellas para permanecer en el ámbito privado, enfatizando “la entrega y la renuncia como símbolos de su valía personal” y reprimiendo sus “deseos de autonomía y realización personal” (Diez, 2015, p. 82, citando a Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006).

Reflexionar sobre el déficit de un modelo de educación que a menudo ignora o elude la comprensión del desarrollo social, moral y afectivo de la mitad de los individuos, nos lleva a reflexionar también sobre las relaciones de poder en que la institución

educativa y sus agentes se hallan inmersos; la escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo de modelos de convivencia democráticos, pero esto no opera en un entorno aislado sino que está ligada a estructuras sociales y modos de existencia concretos

La mayor participación de los chicos en deportes de equipo y en actividades físicas o que requieran máquinas o artefactos, trasladada al ámbito escolar los deportes hegemónicos que permiten oponer la masculinidad tradicional hegemónica a la *feminidad enfatizada* (Connel, 1987) o tradicional; la fuerza corporal, ligada a las actividades deportivas y a la interacción física, refuerza la ausencia emocional, el control y competitividad. Sin embargo, estos no suelen ser parte de las prácticas escolares formales, relegándose al tiempo de recreo o al de educación física, una materia donde se están introduciendo interesantes modificaciones en lo que respecta a la corporalidad, el uso de espacios y las interacciones sociales; cuestiones que merecerían un estudio detallado propiamente.

Hemos señalado ya cómo diversos autores y autoras han identificado el espacio formal de la escuela como el espacio de socialización formal más igualitario (Cobo, 2008; Simón, 2010; Diez, 2015). En este sentido diversas publicaciones parten de la idea de que la escuela es reconocido como un lugar propio de 'lo femenino' (Cobo, 2005; Diez, 2015; Simón 2017). Un espacio en el que se ejerce, en definitiva, el trabajo de cuidados que constituye todo lo relacionado con la educación (trabajo feminizado, especialmente en los niveles iniciales) y que en su modo más tradicional premia los valores de disciplina, obediencia, acatamiento de normas y corporalidad constreñida a la falta de movimiento (Gregorio, 2006; Cobo, 2008; Flecha, 2014; Diez, 2015). Estos estándares difícilmente encajan con la masculinidad hegemónica y resultan a priori poco deseables para ser generalizados acríticamente.

Enrique Diez (2015) apunta a diversos estudios que demuestran “la importancia que tiene para los chicos en la escuela aparentar despreocupación por el trabajo escolar”, y ello se vincula a un “manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos” (p. 83). En todo caso los chicos están sometidos por mandato de género a la demostración pública de que el éxito obtenido es “un logro sin esfuerzo” o es fruto de su dotación intelectual y no de la subordinación a la autoridad académica (Gregorio, 2006). Por eso se muestran “desordenados, desmotivados, distraídos, inquietos y con un mayor despego hacia las normas escolares” (Diez, 2015, p. 84) Alicia Miyares (en Cobo, 2008) ha señalado también cómo los chicos “interrumpen más, intervienen más y se hacen más notar más que las chicas”, lo cual la autora lo vincula a “actitudes culturales muy permisivas con la explosión comportamental de los chicos”, pues las diferentes instancias educativas han sido “tolerantes con la hiperactividad y violencia masculina” (p. 112)

En ese sentido Seidler (1994) ha considerado que la conducta negativa de los chicos está conectada a procesos específicos de aprendizaje a lo largo de la vida, algunos de los cuales formarían parte de lo que se ha definido por diversos autores como “socialización en la violencia” ligada a un mandato de género expresado por lo que Simón

en términos de “Ley del Dominio” (Simón, 2014), y que estaría ligada a tres factores fundamentalmente: la fuerza física, el dinero y el poder. Todos ellos insertos como mandato de género en los procesos de las vidas de los hombres.

Desde los valores insertos en esa ‘Ley del Dominio’ se sigue considerando un ‘buen alumno’ a aquel que se aproxima a la caracterización masculina propia de la sociedad patriarcal: méritos, empuje, decisión, competencia (Surovikina, 2015). Ello conecta con el fenómeno extendido en la vida escolar que consiste en una mayor acaparación masculina de la atención docente, invirtiendo más tiempo en hacerles preguntas ellos, dándoles más indicaciones, y dedicándoles más críticas y riñas (Gregorio, 2006; Abril, Salcedo y Compairé, 2011; Diez, 2015).

La idea de que ayudar a los demás reduce nuestras posibilidades de éxito, es una idea propia de la socialización masculina y en lo que respecta al ámbito educativo, encuentra su correlato en el androcentrismo escolar que transmite el “ser varón es ser importante” puesto que “todo lo importante es definido como masculino” y sobre todo “porque las mujeres son definidas como no importantes” (Marqués, 1991, p.19) y que “ser importante es un deber” (Ibid. p. 23). Desde esa superior importancia de los varones, se deducen en la convivencia escolar los comportamientos de:

- No respeto de los turnos de palabra e impulsividad
- Resistencia a actitudes de ayuda o servicio a otras personas
- Impaciencia en la satisfacción de sus necesidades o deseos (Ballarín, 2008)

Se trata de manifestaciones concretas de lo que Abarca (1999) denomina “el privilegio como asunción de un derecho”, que marca pautas de actuación basadas en el dominio. A este proceso hegemónico de “fabricación de varones” este mismo autor lo ha denominado “pedagogía del privilegio”, la cual tiene como forma de expresión más explícita las interacciones informales que se producen en la escuela. Existe una enorme influencia del arquetipo hegemónico de masculinidad en la cultura masculina del patio y del aula y de una “cierta ética (y una cierta épica) masculina de la transgresión y de la resistencia” (Lomas, 2007, p. 94). A los chicos violentos podemos verlos como sobreadaptados, en lugar de como conflictivos, puesto que se les pide que cultiven determinadas destrezas de dominio para su adecuación social a la masculinidad hegemónica, y eso es lo que hacen (Caballero 1996).

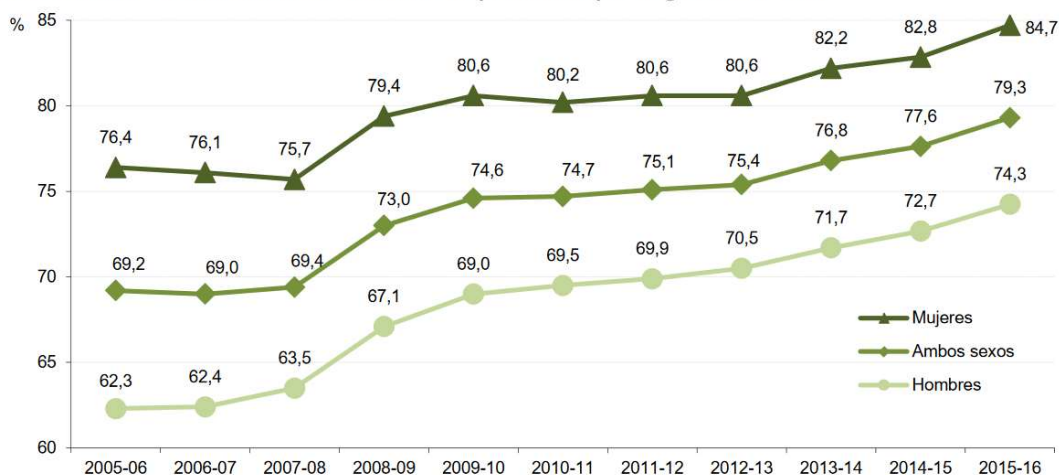
Friedan (en Sichel, 1983) y después Bonino (2004 b) han denominado “mística de la masculinidad” a las actitudes de autosuficiencia, belicosidad heroica, superioridad, valoración de la jerarquía... Una mística que encuentra en los centros educativos un contexto privilegiado para conocer el grado de aceptación ajena y adquisición propia de estos valores. El cumplimiento de estos valores de la masculinidad y del modelo social que los sustenta tradicional hegemónica es “un factor de riesgo de primer orden para la salud” (Cobo, 2008), pues se liga de forma demasiado habitual a conductas de riesgo, enraizadas en el arquetipo del guerrero y de sus actitudes de sometimiento. Despreciar los conocimientos históricos de las mujeres, los conocimientos y valores ligados al cuidado, son cuestiones de gran relevancia como problema social, y en palabras de Lozoya puede

que la virilidad haya perdido su “carácter monolítico” pero “ha ganado profundidad” (Loyoza, como se citó en Diez, 2015). Efectivamente los valores sociales de cooperación y el tiempo lento de los afectos, no parecen encontrar un buen caldo de cultivo en nuestras sociedades actuales (ibid.). Quizá el enfoque de género, pueda aportar algo de positivo, en cuanto a los modelos de bienestar social.

Desde el punto de vista analítico el desarrollo de la socialización de género es un proceso multifactorial y de una enorme complejidad. A pesar de la evolución de los modelos familiares, de las condiciones laborales y sociales de la época actual, la existencia de identidades alternativas masculinas sigue estando subestimada e infrarrepresentada. El modelo tradicional hegemónico de masculinidad constituye aún el referente dominante del aprendizaje social de los chicos en las escuelas y está en el origen de la mayoría de episodios de violencia escolar (Diez, 2015, citando a Lomas, 2007 y Surovikina, 2015). El sexismo escolar, que deja a las chicas sin referentes propios, a los chicos los invita fuertemente a separarse de esos modelos llamados femeninos, desvalorizados (Simon, 2008); esto refuerza en ellos el sentimiento de superioridad, y la imitación de estereotipos que reproducen violencia sobre las mujeres y sobre varones de masculinidad no hegemónica.

Existe una socialización diferenciada para el poder y para el no-poder también en las escuelas (Gregorio, 2006) donde ellos tienden a mostrar despreocupación por lo académico y por el cumplimiento de las normas como parte de su socialización en posiciones de superioridad (Miyares, 2008; Diez, 2015). Un alta tasa de abandono escolar temprano protagonizado por los chicos encuentra su correlato en una similar proporción de conflictos de convivencia protagonizados también por ellos (Simón, 2017).

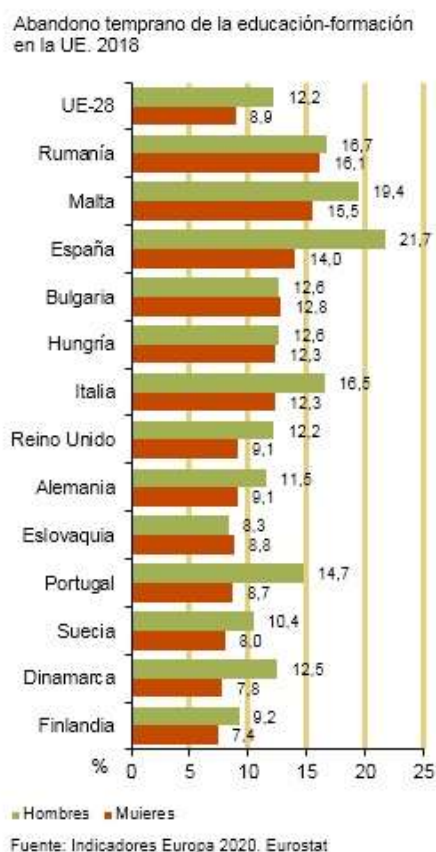
R5.1. Gráfico 2: Evolución de la tasa bruta de población que se gradúa en ESO.



Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2018. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Los mejores resultados de las chicas se reflejaban ya significativamente en datos del curso escolar 1993-1994 (Instituto de la Mujer 1997), y la brecha iba en aumento hasta llegar al año 2005, cuando se situaba en el 14,1 %. Durante los 10 años siguientes hasta el curso 2015-2016 la diferencia se reduce hasta llegar a una distancia del 10,4%, como se observa en la gráfica.

Sin embargo, en cuanto a tasas de abandono de la educación-formación mantienen las diferencias entre chicos y chicas desde 2013 hasta la actualidad, siendo hoy España el país de la UE en el que la brecha de género en cuanto a abandono escolar es mayor con 7,7 puntos porcentuales frente a la media europea de solo 3,3 puntos. Los chicos españoles abandonan con más frecuencia los diferentes procesos de educación y formación que ningún otro país de la Unión Europea.



Fuente: INE, octubre de 2019. Tomado de: Indicadores de educación de la Estrategia Europa 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional

El fracaso escolar de los chicos es un ‘fracaso relativo’ si se inserta en las actuales características del mercado laboral y en las distintas posibilidades de contratación y promoción con las que se enfrentan chicos y chicas; pues como explica Elena Simón (Simón, 2017) ellos encuentran menos dificultades en el empleo en la edad adulta, donde

apenas solicitan permisos para cuidados de otras personas, y participan tres veces menos que las mujeres en el trabajo doméstico (p. 121).

No obstante, existen otros factores que interactúan con el género en cuanto al éxito escolar de chicos y chicas, como son la situación económica familiar, el tamaño de la familia, el empleo no cualificado o la formación académica de los padres (EACEA P9 Eurydice, 2010). No obstante, estudios en el ámbito europeo hablan de “el problema de los chicos” (op. cit. p. 26), que “obtienen mejores resultados de lo esperado” en los niveles educativos inferiores (p. 29) aunque ya muestran una mayor desmotivación y peor comportamiento que acarrearán en etapas posteriores de la escolarización.

El modelo de masculinidad que necesitamos proponer en la escuela se enfrenta a la resistencia masculina al cambio (Subirats, 2017), pues las nuevas masculinidades muestran al hombre como ser vulnerable, que necesita seguir aprendiendo para llegar a ser una persona autónoma; que puede compartir su vida con mujeres libres a las que no tiene necesidad de situar en la subordinación, o también con otros hombres; que es capaz de amar y expresar afectos; que procura cuidado de las personas y defiende la corresponsabilidad doméstica (Diez, 2015).

La escuela necesita para ello “introducir el aprendizaje de las tareas [...] saberes y de los estilos tradicionalmente atribuidos a las mujeres, y modelos de hombres que se alejen de figuras heroicas” pero también “deconstruir el componente conductual del sexismo” (Diez, 2015, p. 91), lo cual afecta de manera más profunda a la forma de ser y estar en el mundo.

Feminidad y exigencia en la escuela

El filósofo ilustrado Rousseau, que teorizó a la educación diferenciada para hombres y mujeres afirmaba que “toda educación de las mujeres deber referirse a los hombres: agradarles serles útiles, hacerse amar...” y también “aconsejarlos, hacerle la vida más agradable y dulce” (Rousseau, 1762, Libro V). Un proyecto educativo que nos parecería absolutamente caduco, si no tuviera todavía tantas concomitancias con lo que ocurre en los distintos ámbitos de socialización de las niñas, y en especial en concreto de la escuela.

Nuestra cultura de género es heredera de una identificación de la feminidad como complemento de las necesidades masculinas y también como carencia respecto a los atributos de esta. La feminidad se construye históricamente sobre la base de una mayor conciencia de lo que *no se debe hacer*: no sentarse de una determinada manera, no moverse, no hablar alto... Y una *conciencia de carencia* construida desde la otredad, y expresada en pensamientos que entroncan con el de “soy niña porque no soy niño” (Miyares, 2008).

El androcentrismo escolar reproduce esa forma de feminidad con consecuencias considerables desde el punto de vista coeducativo. No obstante, como Elena Simón ha afirmado de acuerdo con otras autoras citadas (Simón, 2010; Ruiz, 2014; Diez, 2015; Caballero, 2007) “de todos los subsistemas patriarcales, la escuela es el menos discriminatorio”. Y efectivamente, aunque está lejos de ser un espacio igualitario, la escuela plantea iguales metas para todo el alumnado y una mayor igualdad de oportunidades que en otros ámbitos de la vida pública, como puede ser el laboral o el institucional, e incluso el familiar. La escuela ofrece igualdad de oportunidades, pero la realidad cotidiana de los centros educativos indica que “el camino hubiera tenido que orientarse hacia la creación de oportunidades para la igualdad más que a una igualdad de oportunidades” (Flecha, 2014, p. 58)

Aunque de forma menos enfatizada que en otros espacios de socialización, en la escuela existen numerosas evidencias de una desigual distribución del ejercicio del poder entre los sexos, poder entendido, siguiendo a Bonino, como “capacidad de hacer, decidir, existir o autoafirmarse” (Martínez, 2008, p. 9). Esta configuración del poder requiere de una legitimidad social y de una red de interrelaciones coherentes entre sí; en caso de falta de coherencia o de ruptura del consenso social, aparece el conflicto y la desestabilización del *status quo*. Por eso decía Rousseau que con las niñas debe hacerse un mayor uso de la fuerza (Miguel, 2015), un ‘uso de la fuerza’ que el feminismo y los estudios de género han analizado como el mecanismo coercitivo necesario para que las mujeres acepten un orden social que históricamente les somete situándoles en la minoría de edad y la infrarrepresentación (Segato, 2017). Pero en los *patriarcados del consentimiento* actuales

son sobre todo los mecanismos de tipo simbólico y psíquico los que perpetúan pensamientos e interrelaciones humanas de desigualdad.

La *gender gap* o brecha que separa los comportamientos de chicos y chicas en el ámbito de género en el ámbito educativo deja consecuencias como las que ya hemos expuesto en este trabajo y de manera general, dificulta la generación de espacios de igualdad. En palabras de Elena Simón chicos y chicas se educan juntos pero:

ellos no se contagian de formas de socializar de las chicas, como el intercambio de sentimientos y emociones o las confianzas, y por tanto son muy escasas las ocasiones en las que pueden obtener con ellas una comunicación productiva tanto dialógica como sexual (Simón, 2017, p. 143)

Los chicos pueden percibirlos a ellas como completas extrañas sin sentir la necesidad de mostrar reconocimiento hacia ellas, sin que ello afecte a la interacción con estas ni la relación con el grupo de iguales (Mayorbe, 1997). En este sentido recordamos la propuesta de Flecha, Puigvert y Ríos, (2013), Pedrós (2012) y Elboj, Flecha e Íñiguez (2009) que destacan la necesidad de enfatizar las nuevas masculinidades alternativas entre la población adolescente como forma de prevención de la violencia de género (vid. página 43 de este trabajo). Modificando los modelos de atracción por parte de las chicas aumentan los espacios de relación igualitaria en donde se acortan las distancias entre ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’. Se trataría así de revalorizar los componentes relacionales ligados al intercambio de emociones y el respeto a las mismas, pues la escuela ofrece la posibilidad de generar interacciones desde lo formal que invadan el ámbito de la socialización informal e íntima. Apoyar el desarrollo de estas masculinidades, pasa por deconstruir el componente conductual del sexismo, lo cual incluye también velar por el desarrollo de feminidades con una concepción ajustada de su valía, que no necesitan rendir para saberse aceptadas, queridas y valoradas (Diez, 2015).

Hemos visto anteriormente cómo en los últimos años contamos con abundantes fuentes que han teorizado sobre los diferentes modelos de masculinidad (vid. págs. 44-45). Sin embargo no encontramos un correlato que hable de distintas *feminidades* en plural, explicando modelos tradicionales y otros alternativos, ni tampoco una evolución sistematizada de esos modelos de feminidad que vaya más allá del paso de la esfera privada a la pública. Ya hemos explicado cómo Burgos (2019) achaca este déficit al hecho de que la feminidad ha sido siempre definida en función de la norma masculina, y por ello en singular. Se habla habitualmente de feminismos como diferentes corrientes de teorización y de lucha por los derechos de las mujeres, pero no de *feminidades*. Tenemos una muy necesario relato de la evolución histórica de las teorías sobre el género, pero carecemos de un análisis profundo de lo que algunas autoras llaman la cualidad “poliédrica” de la identidad femenina (Braidotti, 2004).

Existen también pocas evidencias respecto a qué pasa con las chicas en la escuela, qué feminidades son aceptadas, cuáles no, cómo sienten las relaciones de poder, qué

malestares les generan... La hipótesis de este trabajo es que existe para las mujeres una losa de responsabilidad social y moral hacia el ‘bien’, que cae con todo su peso cuando estas entran en la institución escolar. Así por ejemplo, encontramos un discurso social bastante frecuente que las responsabiliza a ellas de generar un necesario cambio en la masculinidad tradicional socializada en la violencia. En palabras de Amelia Valcárcel (Valcárcel, 2012):

Al sexo masculino se le sigue repitiendo que cultive todas sus destrezas violentas, porque puede tener que utilizarlas alguna vez [...] Y tenemos una situación compleja en la que se pide que, no la sociedad, sino atomizadamente, las mujeres, reciban y domenen una violencia masculina que no ha sido deflactada en el momento en que se está dando su periodo de formación (p. 50)

La campañas de prevención de violencia de género, que ponen en foco en que las mujeres deben denunciar, pedir ayuda, identificar los primeros signos de violencia psicológica, etc. ahondan en este excedente de responsabilidad de las mujeres hacia un problema social que en realidad tiene su origen en la forma de Masculinidad Tradicional Hegemónica (Flecha, Puigvert y Ríos, 2013). De esta forma se mantiene una conflictiva ambigüedad al considerar el rol femenino como algo frágil que hay que proteger, por un lado, y por otro, como algo tan fuerte que sería capaz de responsabilizarse, en solitario, del control, estabilidad y ecuanimidad de una relación afectiva. Ambas perspectivas se insertan en el discurso sexista de la excelencia femenina (Puleo, 2005; Cobo, 2008; Valcárcel, 2008 a; Miguel, 2015; Varela, 2017), que otorga a las jóvenes un “poder de decisión ambivalente con respecto a la respuesta sexual”, al mismo tiempo que “las condena a un perpetuo autocuestionamiento y a una continua vigilancia, exponiéndolas a la inseguridad y a la culpa” (Bonilla, 2008, p. 28).

En estas exigencias hacia las chicas podemos encontrar la base de una construcción de las feminidades sobre el mandato de “perfeccionamiento de la especie” (Puleo, 2005), con un alto nivel de responsabilidad como colectivo, tanto al otorgarles los trabajos de reproducción, como al imponiéndoles tan elevadas expectativas personales y sociales, en el desempeño de dichos trabajos.

Diversas investigaciones sobre género y educación describen a las chicas como “organizadas, esforzadas en sus tareas escolares, más centradas en su aprendizaje y más cuidadosas, y con conductas no tan disruptivas” (Francis, 1999b; Warrington, Younger y Williams, 2000; Whitelaw, Milosevic y Daniels, 2000; Younger, Warrington y Williams, 1999, como se citaron en Diez, 2015). El ideal de sujeto dependiente, sensible y emotivo impone a las mujeres modelos de sumisión y subordinación, de renuncia y de dependencia (de la mirada del otro, del amor del otro) que las identifica con cualidades ‘feminizantes’. El ideal de todas ellas se representa en la construcción cultural de la maternidad (Bonilla, 2008).

El mito de la complementariedad de los sexos, se ha superado en sus términos más radicalizados, pero se mantiene una diferencia de expectativas entre lo que debe ser un

chico y lo que debe ser una chica en el ámbito escolar, y ello desde conceptos que siguen siendo complementarios uno del otro, quizá no tanto en sus aspectos materiales, como sí en los simbólicos y afectivos. Las relaciones de dominación en el ámbito escolar pueden ser cuantificables, más sutiles, pero precisamente por ello más fáciles de seguir siendo reproducidas.

Ahora no se trata de especializar a las niñas en las tareas domésticas [...] sino de despertar en ellas una imagen y un deseo de ayuda, complemento y objetivo bello de deseo, tabla de salvación a las necesidades y de los deseos masculinos puestos al día. (Simón, 2017, p. 143)

Ellas perciben estas atribuciones como algo positivo “en lo que cifrar sus esperanzas de éxito relacional y por lo tanto, de éxito con mayúsculas” (ibid. p. 144), pues la aceptación externa es un valor en sí mismo para los mandatos de la feminidad enfatiza. Esto ha sido teorizado por Amelia Valcárcel como la *Ley del Agrado* (vid. p. 23 de este trabajo) y que ya encontrábamos en la teoría pedagógica de Rousseau para las mujeres que deben “agradar” y “ser útiles” al varón. Una obligación de agradar física y emocionalmente inserta en las identidades femeninas, a la que se unen otras obligaciones diversas actuales que perpetúan la subordinación emocional. El mandato complementario masculino para esta obligatoriedad de agradar, sería el que se ha denominado como *Ley del Dominio* (vid. p. 44 de este trabajo), que encaja con él como pieza de puzle.

En *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación* (Simón, 2017) Elena Simón establece una serie de mandatos adicionales de género asociados a la feminidad en el ámbito escolar y formativo, los cuales que se contraponen a otros tantos mandatos ligados a distintos arquetipos masculinos. La identificada por Simón como *Ley del Cuidado* estaría ligada a un rol maternal perfeccionista y una complementariedad con el arquetipo del guerrero no cuidador, sometido a la *Ley del Dominio*.

Esta misma autora denomina como *Ley de la Laboriosidad* la que se ha trasladado del ámbito doméstico al ámbito educativo y formativo, y de la cual se derivan los llamados síndrome de la “eterna estudiante”, de la “estresada social” y el más clásico de la “superwoman” (Friedan, 1975, vid. p. 20 de este trabajo). “La exigencia de perfección y el sentimiento de inseguridad se traducen hoy en día en esa laboriosidad femenina” (Simón, 2017, p. 87) que no tiene fin, pues responde a un mandato interiorizado de que es el esfuerzo es clave para la aceptación externa e interna. Un mandato complementario y antagónico a la “magia” masculina, que basa en la brillantez intelectual el éxito académico. (Diez, 2015)

La aprobación externa enfatizada, actúa como hilo conductor de todas estas ‘leyes de feminidad’. Así, la *Ley de la Entrega* que Elena Simón denomina también como “amorciegas”, invita a dejar los cuerpos al juicio público, incluso desde edades muy tempranas sexualizados, y a darlo todo por amor complementando al arquetipo masculino de ‘amante sexual’ (op. cit. p. 88).

La Ley del Detalle, por último, engarza con la creencia de que las mujeres son más sensibles y con más sentido del detalle; su pericia, sus excepcionales habilidades les llevan a organizar todo tipo de celebraciones y actos sociales para otros, complementando al arquetipo masculino de ‘rey’, cuyas necesidades, deseos e incluso caprichos son atendidos en todo momento. La autoexigencia y el perfeccionismo son necesarios para satisfacer los deseos ajenos y obtener la aprobación externa que sustituye a la autoestima.

Estos mandatos de la feminidad, conectan con la distinción que Carmen Ruiz (2018) establece entre la *ética del cuidado*, asumida mayormente por las chicas en el ámbito escolar, frente a la ética de lo material o *ética del tener*, que en la escuela asumen los chicos de forma más habitual. Esta distinción tiene como base teórica las investigaciones realizadas por Carol Gilligan (Gilligan, 1982); la *ética de la justicia* atribuida en sus investigaciones a los chicos, consistiría en un juicio moral abstracto y relacionado con la cuestión del reparto material. Esta ética ‘masculinizada’ contrasta con la llamada *ética del cuidado*, que Gilligan detectó casi exclusivamente en las niñas. Ellas mostraban un desarrollo moral más contextual, basado en los vínculos entre las personas y las consecuencias que las decisiones pudieran tener sobre estas.

Una mayor responsabilidad social y una mayor preocupación por el bienestar y el cuidado, era asumida por las chicas en estas investigaciones. Los chicos observaban el conflicto en abstracto y aplicaban normas que no tenían en cuenta las repercusiones contextualizadas de las decisiones. Estas diferencias de género respecto al desarrollo moral fueron ignoradas por el maestro de Gilligan, Lawrence Kohlberg, quien aplicaba una misma escala a todos los individuos, concluyendo que las chicas nunca alcanzaban el máximo desarrollo moral como lo hacían los chicos (Gilligan, 1982).

30 años más tarde nos seguimos encontrando en la escuela con diferentes patrones de desarrollo moral y diferentes comportamientos en función el género. Cuidar y ayudar son valorados como parte de lo femenino y son habilidades que tienden a exigirse en un menor grado en los chicos. Del mismo modo, el diálogo, la empatía y la comunicación se interpretan como atributos que deben tener las chicas y se disculpan en los chicos (Gregorio, 2006). Así mismo, cualidades como el liderazgo, el éxito individual, la independencia y la ausencia de solidaridad, más enfatizados en los chicos, se interpretan en muchos momentos de la vida escolar como actitudes de éxito. David Portell y Crsitina Pulido han explicado cómo los estereotipos de género se reproducen en el caso de la consideración social de que los hombres son mejores líderes que las mujeres, y que existen estudios sobre cómo ellas y ellos internalizan este discurso y lo reproducen lo más fielmente posible (Klein, 2006; Stobbe, 2005; Korobov & Thorne, 2006. Como se citaron en Portell y Pulido, 2012).

Un ejemplo contextualizado sería el proceso de elección de delegado/delegada en un grupo de alumnado entre 13 y 16 años. El modelo de masculinidad tradicional hegemónica, frente a la alumna laboriosa-responsable, suele ser reconocido y recibir los apoyos. Ellas u otros chicos de masculinidad no normativa, presentan su responsabilidad

y trabajo, que será objeto de devaluación frente al componente de desafío y rebeldía de la masculinidad tradicional hegemónica

Mientras que a éste se le sigue con una entrega cercana a lo incondicional, a la chica que aspira a ser líder se le exige veladamente que sepa ubicarse en el sentir general del grupo, esto es, que no sea ajena a las preferencias y a las actitudes del conjunto. En definitiva, como ocurre en otras facetas de la vida, la mujer se ha acostumbrado a que se le exija más por desempeñar el mismo rol que al hombre (Red2Red, 2005, p. 185)

Mientras en el caso de los varones se parte de una “presunción de valía”, la mujer ha de demostrar su capacidad para ser reconocida, e incluso destacar en sus capacidades, de manera que “a las mujeres se les exige que sean excepcionales” (Diez, Terrón y Anguita, 2009, p. 34)

En este sentido podremos también hablar de que existe una *Ley de la responsabilidad* por lo que los comportamientos femeninos que reciben más reconocimiento deben focalizarse en el bienestar a los otros, mientras que a ellos se les permite actuar desde la autosatisfacción y la diversión, ajenos a la responsabilidad. Existe una superioridad de ellos, a quienes se dota de libertad, a veces confundida con el desafío a determinada forma de autoridad que es reforzador de su identidad masculina. Jonásdóttir ha denominado como “plusvalía de dignidad genérica” al hecho de que los hombres se apropien de los cuidados y afectos de las mujeres, con las repercusiones negativas que sobre la autoestima y la autoridad de las mujeres, y siendo este uso del amor en favor de uno de los sexos, “el proceso más esencial a través del cual se reproduce el patriarcado moderno” (Jonásdóttir como se citó en Cobo, 2008, p. 38)

¿Cómo es posible que sea ese el modelo de prestigio, alejado de valores como la solidaridad, la equidad o la ayuda mutua y que sea así también en el ámbito escolar? Carmen Ruiz Repullo (Ruiz, 2014) explica que el modelo de masculinidad hegemónico tiene tanto calado que incluso algunas chicas comienzan a copiar algunos aspectos de dicho modelo para incorporarlos a su identidad femenina. No es de extrañar ver cómo algunas chicas reproducen patrones de comportamiento tradicionalmente masculinos, pues son referencia de éxito social. Sin embargo, cuando los chicos reproducen pautas del modelo tradicionalmente femenino pierden prestigio en su grupo de iguales.

En el caso de las chicas que reproducen pautas de comportamiento similares a las masculinas dominantes, encontramos que son muchas veces rechazadas por su grupo de iguales ya que aunque por un lado se les muestra que este modelo masculino es el deseable, cuando lo reproducen, pagan un precio por ello (Ruiz, 2014, p. 1304)

Esa inestabilidad actual de los modelos deseables para las chicas, es un tema que no ha sido suficientemente estudiado, y aunque disponemos de números estudios sobre género y educación, la referencia a los comportamientos de las chicas en la escuela, se

perciben de forma monolítica ocultando su complejidad real. Ruiz (2014) ha identificado algunos atributos con los que los jóvenes heterosexuales se refieren a los modelos de feminidad que les resultan atractivos, describiéndolas como: “atractiva, extrovertida, sociable, cariñosa, decidida...” (p. 1307). Adjetivos estos no todos insertables en un modelo tradicional de feminidad, pues los atributos de “extrovertida” o “divertida”, aluden a un papel más activo en las relaciones personales del que se ha asociado a la feminidad clásica.

En *Educación y ciudadanía. Perspectivas feministas* (2008) Rosa Cobo ha explicado que la división de la sociedad en espacios diferenciados por género, como el factor que más favorece al orden patriarcal y a la reproducción de las jerarquías de género. Por lo tanto si queremos coeducar, tendremos que analizar los mecanismos por los que se pueden reducir las distancias entre los espacios femenino y masculino, y desgranar los condicionantes para que en las escuelas se evite la reproducción de la distinción que Celia Amorós (Amorós, 1991) ha expresado en los términos de: “para las mujeres el amor, para los hombres el poder” (p. 203).

No obstante las interacciones sociales en el espacio escolar han cambiado en las últimas décadas, hacia una mayor libertad en especial para las chicas (Valcárcel, 2008); los chicos, por su parte, parecen aceptar un cambio de actitudes debido a la necesidad de complementación con el rol femenino en transformación, lo hacen con poca convicción y obligados por ese nuevo rol femenino, desde la adscripción al estereotipo masculino firme y asentado en la tradición (Diez, 2015). El mayor grado de libertad y espontaneidad con la que se comportan las chicas no se libra sin embargo de la obligación de agrado, pues “con la libertad femenina, ha aparecido un deber de agrado cada vez más erotizado” y que “existe cierta correlación entre mostración del cuerpo y libertad”, lo que ella llama “expresionismo de la feminidad” (Valcárcel, 2008 a, p. 92):

Creo que es una hipótesis [...] relativamente fácil de probar la correlación entre mayor libertad y más cuerpo expuesto. Y creo que ello se debe a que la ley del agrado sigue funcionando. Solo que la ley del agrado, antes expresaba agrado y obediencia, y ahora solo expresa agrado erótico y lo hace en directo. (ibid.)

La ‘máscara de la feminidad’, en términos de Valcárcel, suele estar asumida en la adolescencia, y quizá cada vez en edades más tempranas; los modelos estéticos están muy normados y son pocos, teniendo como principal medio transmisor la publicidad -muy integrada en el uso de medios digitales- y también el grupo de edad. Si, como afirma Valcárcel (2010), toda moda muestra la ética de una sociedad, entonces los cambios estéticos van unidos a cambios éticos. Así pues, la moda que impone el mandato de intensificar la manera de erotizar y mostrar los cuerpos femeninos, está explicitando en realidad una ética, la de la “disponibilidad” de las mujeres jóvenes para el deseo de otros, transmitiendo actualmente el mensaje de “puedes ver pero no puedes tocar” (op. cit. 93),

que apunta a un sentido simbólico de esa disponibilidad de los cuerpos a los deseos del varón.

Amparo Bonilla (2008) ha explicado cómo si bien las chicas parecen dispuestas a cuestionarse el propio papel atribuido, lo hacen desde la ‘melancolía’ de un ideal –el de una relación de pareja íntima y emocionalmente completa– al que “renuncian decepcionadas por la falta de correspondencia para optar por el modelo sexual ‘liberado’ de los chicos, más instrumental y personalmente menos comprometido” (p. 28). Una cuestión que como ya hemos explicado encuentra su correlato simbólico en los discursos publicitarios donde el dolor y la tristeza aparecen asociados al erotismo femenino (Domínguez, 2018).

Amorós ha hablado de este cambio de roles en la feminidad refiriéndose a un mayor número de mujeres que transitan del “nosotras-objeto” al “nosotras-sujeto” (citada por Cobo, 2008); pero en esta transición de *las idénticas* hacia su individualización, se ven continuamente sometidas al juicio ajeno, y de esta manera el paso al “nosotras-sujeto” se está realizando en condiciones poco favorables a una efectiva liberación femenina. Dado que los nuevos sujeto-mujer están sometidos a demasiada exposición y juicio social, cualquier actitud transgresora se analiza minuciosamente en aras de su idoneidad.

Habitualmente las mujeres se ven demandadas de una mayor exigencia en el mundo profesional, en donde además se subestiman sus capacidades en relación con las de los varones (Cobo, 2008; Simón, 2017; Miguel, 2015). Esta cuestión por sí misma, no nos parece suficiente para explicar los comportamientos diferenciados de las chicas en la escuela, donde tienden a hacer mayores esfuerzos para adaptarse a los requerimientos de la autoridad escolar. En este sentido debemos recordar toda una serie de mandatos ligados a la feminidad actual que Valcárcel (2008 a) expresaba en términos de *agrado* y Simón (2017) ampliaba a las leyes que imponen cualidades de *laboriosidad, entrega, detalle y cuidado*.

Los mecanismos de los que se sirve el *patriarcado del consentimiento* van a crear la falsa idea de una voluntariedad y libertad de elección (Miguel, 2015) en los comportamientos de las chicas en la escuela, naturalizando las diferentes expectativas sobre chicos y chicas, e invisibilizando algunos problemas que conectan con esa más alta exigencia moral e intelectual para ellas. Una baja autoestima y un alto grado de comportamientos ansiosos van a perjudicar a las mujeres a lo largo de sus vidas y también a las mujeres estudiantes en su paso por el sistema educativo (Monteró, 2008).

En este sentido, encontramos autoras y autores diversos (Cobo, 2008; Ruiz, 2014; Díez, 2015; Simón, 2017) que han señalado cómo la educación mixta androcéntrica causa “en una gran cantidad de varones actitudes prepotentes y en un buen número de mujeres baja autoestima”, pues “el sexismo escolar deja a las chicas sin referentes propios y a los chicos los invita fuertemente a separarse de esos modelos llamado femeninos, desvalorizados” (Simón, 2010) Se refuerza en los chicos el sentimiento de superioridad y en las chicas la baja autoestima.

Erik Pescador ha trabajado con adolescentes las habilidades emocionales y la prevención de violencia de género desde las masculinidades, y ha explicado cómo el manejo de la frustración es una herramienta esencial para prevenir la violencia. Las mujeres, “negocian con la frustración pero difícilmente luchan por sus deseos; los chicos resuelven la frustración con la fantasía, pero no ligada a sus deseos” (Pescador, 2009). Los chicos actúan desde el “tengo derecho y soy capaz”, que es un mandato masculino, frente al de las chicas de “¿tengo derecho?” y sobre todo “¿soy capaz?”.

La misma tradición cultural que ha negado el placer a las mujeres, encuentra un correlato en el sufrimiento sublimado e incluso una erotización de este en las identidades femeninas (Domínguez, 2018); una vanalización de la violencia y del sufrimiento de las mujeres está imbricado en la normalización de actitudes violentas contra ellas (Valcárcel, 2012), algo que probablemente esté también en la base de unos niveles de autoexigencia más elevados, que relegan el placer femenino en pos del cumplimiento de otras tareas. “En la moral femenina la preocupación por el otro es lo fundamental; abnegación, generosidad, compasión... o al menos la amabilidad suficiente como para aparentar estas ‘virtudes’” (Valcárcel, 2008 b) que históricamente se ligan al discurso de la *excelencia moral femenina*; un discurso relacionado con el sexismo benevolente que afirma la superioridad de las mujeres y en especial ligada a cuestiones de ejemplaridad moral. Las mujeres quedan así sometidas a la obligación de responder a estas supuestas superiores virtudes.

La mujer no debe expresar enojo ni comportarse asertivamente. Debe ser cumplidora, desamparada y pasiva cuando interacciona con los demás adultos. «Las mujeres que interiorizan estas expectativas culturales desarrollan pocas técnicas de afrontamiento para tratar el estrés y son más vulnerables a los estados depresivos. Las rígidas expectativas sobre el rol de género siguen persistiendo y contribuyen a los índices más elevados de depresión en las mujeres» (Cook, Fontaine; 2003, en Montesó, 2008).

En la edad adolescente un más alto número de trastornos de depresión y ansiedad, como ocurre con los trastornos de alimentación en las chicas. De manera que “al llegar a los 15 años, las mujeres tienen una probabilidad dos veces mayor que los varones de haber experimentado un episodio depresivo serio” (Cyranowski, 2000:21-27, como se citó en Montesó, 2008, p. 198). En la adolescencia los roles y perspectivas para la mujer cambian drásticamente; la formación de una identidad, la sexualidad en desarrollo, la toma de decisiones, junto con los cambios físicos, intelectuales y hormonales serán diferentes para mujeres que para varones. Lewison (1993), como se citó en Montesó, 2008, p. 198) demuestra que “durante el bachillerato las niñas tienen incidencia más alta de depresión, trastornos de ansiedad, trastornos de alimentación, trastornos de desajuste emocional que los varones” Mientras que “los hombres presentan una tasa más alta de trastornos de comportamiento disruptivo” (Ibid.).

Junto a estas diferencias encontramos un distinto ritmo de maduración púber en los chicos que en las chicas, sin embargo, en la bibliografía no hemos encontrado referencias a este respecto, lo que llama la atención por lo evidente de la cuestión y la influencia inevitable de este dato en las cuestiones de género que afectan a la escolarización de chicos y chicas.

Respecto a las diferencias en cuanto a salud emocional, nos interesa especialmente el dato de las mayores tasas de depresión juvenil en las chicas, dada su posible relación con el tema de la alta exigencia y autoexigencia de las adolescentes. Ya hemos explicado anteriormente que existe un cierto consenso social sobre el hecho de que las mujeres deban responsabilizarse de modificar las actitudes machistas de los hombres en el ámbito de la pareja. Lorente (2009) ha identificado esta creencia como parte del “neomachismo”, que responsabiliza a las mujeres de no haber conseguido la igualdad. Este ilusorio mandato de género ha sido explicado por Luisa Posada en términos de: “si cumplo el papel y soy buena, los demás cambiarán”; un mandato interiorizado por las chicas que lleva irremediamente a sentimientos de culpa y frustración. En ese mismo sentido, afirma Posada (2008), cuando “se nos responsabiliza del bienestar, el cuidado y el mantenimiento de las relaciones, se obtiene como consecuencia la postergación y el olvido de sus propias necesidades y proyectos de vida” (p. 88).

La tolerancia, comprensión y empatía, incluidas en las expectativas que los adultos tenemos sobre las chicas, son sublimadas frente a comportamientos abusivos y violentos y la melancolía aparece atribuida a las identidades femeninas en forma de discreción (Montesó, 2008). Un marcado contraste entre la permisividad hacia la violencia e hiperactividad de los chicos y una falta de permisividad con la explosión comportamental de las chicas (Flecha, 2014).

La acción docente ante la jerarquía de género en la escuela

Como hemos dichos más arriba, la igualdad de oportunidades de la escuela no lleva implícito igualdad de trato ni igualdad de resultados (Flecha, 2014). Estudios de la década de los 80, actualizados por otros más recientes (EACEA P9 Eurydice, 2010), demostraban las diferencias en cuanto a expectativas del profesorado hacia chicos y chicas y especialmente en las interacciones mantenidas por unas y otros. Si bien se observan algunos cambios en las chicas en cuanto al modelo tradicional, los chicos tienden a seguir el estereotipo y mantener el protagonismo en el aula (Gregorio, 2006)

La adaptación a los modelos hegemónicos es una de las conductas de adaptación (Ballarín, 2008), y la *influencia normativa*, siguiendo la tendencia hegemónica para evitar el rechazo (Bonino, 2004 b) tiene en este contexto un peso específico mayor, quizá asociada a esa edad en que se está construyendo la propia identidad y a un conocimiento del mundo basado en simplificaciones que la madurez posterior puede complejizar. Por eso en el espacio de la educación formal, chicas y chicos se manifiestan de acuerdo a una estereotipia muy acusada, mayor que en otros entornos (Cobo, 2008). Esta estereotipia más marcada, explica que las chicas darán más valor a los actos y juicios realizados por los chicos que a los suyos propios, en una especie de adaptación y reconocimiento al aura de dominio de los chicos (Simón, 2017). En caso de que las chicas cuestionan la autoridad masculina, el grupo suele castigarles con el desprecio, lo cual actúa de manera ejemplarizante hacia las demás.

Se ha hablado de una “tiranía de los alumnos varones”, porque el profesorado para mantener el orden escolar se pliega a estos, que se manifiestan de forma más radical y violenta (Ballarín, 2008); se ridiculiza más a las chicas, menos desafiante a la autoridad, y con reacciones de menos agresividad (Gregorio, 2006). Por otra parte, las chicas suelen ser utilizadas por el profesorado para hacer recriminaciones públicas de carácter moral, mientras que en el caso de los chicos las sanciones se convierten en expulsiones del espacio del aula o del Centro educativo y silenciamiento. “Así, mientras las chicas son tratadas como portadoras de mayor moralidad, los chicos, por su capacidad de violentar el orden, se convierte en dueños del espacio por su mayor control de los mecanismos de dominación” (Ballarín, 2008, p. 148)

Las actitudes de los chicos se ligan a cierto carácter natural, sobre ellas no hay que incidir porque “son así”, mientras que a las chicas se les dirige hacia lo que “deben ser”, pues como hemos señalado al comiendo del epígrafe, la teoría de la complementariedad de los sexos y su origen natural, se arrastran todavía en las creencias sociales, habiendo pasado a la condición de prejuicios invisibles sobre los que hay poca conciencia. Un gran número de estudios realizados en diferentes países han mostrado que los docentes, hombres y mujeres, tienden a fomentar la pasividad y el conformismo en las chicas a la vez que valoran la independencia e individualidad de los chicos (EACEAP9Eurydice, 2010), siendo más tolerantes con el mal comportamiento de ellos porque lo consideran como “natural”. Los y las docentes perciben

...a las niñas como más cooperadoras y maleables, y a los niños como más seguros de sí mismos y competentes. Incluso cuando se ve a las chicas como mejores estudiantes, [...] la razón esgrimida es conductual, más que cognitiva o intelectual, esto es, que, por ejemplo, las chicas son más meticulosas en su trabajo y “se esfuerzan más en el estudio” que los chicos. (Ibid. p. 29)

Los debates sobre la igualdad de los sexos han pasado a centrarse hoy en día en el “bajo rendimiento de los chicos” (OECD, 2001, p. 122, como se citó en EACEAP9Eurydice, 2010, p. 31), pero esta excesiva atención al bajo rendimiento de los niños “enmascara una serie de problemas, como, por ejemplo, que ciertos grupos (sociales) de niños rinden muy bien en las pruebas, que determinados grupos de niñas no rinden tan bien”, y sobre todo se enmarcarán problemas que difícilmente se perciben en los resultados cuantitativos de las evaluaciones externas, como por ejemplo que “el sexismo, el racismo, el acoso escolar y sexual son, todos ellos, factores que inhiben el rendimiento en las pruebas de evaluación y deterioran las relaciones personales” (ibid. p. 31).

Respecto a los sesgos sexistas en la educación formal, Gregorio (2006) ha desarrollado estudios de campo que concretan estos sesgos en actitudes cotidianas, especialmente significativas en lo que se refiere a los y las docentes. Existen según la autora, algunas formas femeninas de indisciplina que están especialmente devaluadas, incluso por los docentes, al ser asociadas a lo femenino; mandarse notitas, ser acusadas por sus compañeros de ‘chivatas’ como forma de descalificación, cuando entre chicos la misma actitud se entiende como desafío y cobra valor. Por otro lado, hablar en público es a menudo para las chicas un enorme obstáculo al que no se sienten capaces de enfrentarse; ellas se resisten a realizarlo “mostrando timidez” y “en su tono de voz o postura corporal, con la que finalmente encaran esta tarea, se expresa la incomodidad con la que les hacen frente”. Algo que es verbalizado por las propias chicas como situación en la que sienten vergüenza e inseguridad (Gregorio, 2006).

Muy relacionado con estas situaciones de presión externa hacia las chicas, está el desprecio hacia el “estilo de comunicación femenino”; Carmen Gregorio ha explicado cómo el tono de voz más agudo, la retórica o el uso de mecanismos ‘feminizados’ es ridiculizado a menudo por los chicos, e incluso es frecuente que estos ridiculicen este estilo de comunicación con burlas o incluso mandando callar a las chicas en el aula de manera pública y notoria (ibid.). La autora destaca también cómo el silencio del profesorado ante los ataques verbales de los chicos a las chicas se convierte en legitimador de estos y crea la vivencia de que ellas ‘lo merecen’. Al mismo tiempo, se limitan las conductas agresivas en las chicas, que son las conductas que en definitiva ‘mandan’ en la relación no formal cotidiana del aula. Los niños reciben mayores castigos corporales, como son la separación del espacio del aula o la exclusión del espacio escolar, o bien el silenciamiento por parte del profesorado, en términos como: “que te calles” o la amenaza de expulsión: “vete al pasillo”. Mientras, las niñas reciben castigos en términos de

recriminaciones de orden ético y moral que aluden a la repercusión de sus actos sobre otras personas, en términos como: “no molestes a tus compañeros”. Por el contrario “formas disciplinarias sostenidas en argumento éticos o morales expuestos en público, estarían conformando una feminidad que debe enfrentar la autoridad venciendo sentimientos de culpa y vergüenza” (Gregorio, 2006, p. 47)

Existe por ello una mayor presión a las chicas para cumplir con la moralidad, mientras que los castigos corporales contribuyen a “solidificar una masculinidad desafiante a la autoridad” (ibid.) que se expone a través de demostraciones de fuerza física como el uso de un volumen elevado de voz, gestos amenazadores o golpes contra el mobiliario (Gregorio, 2006).

Aunque en muchos casos se ha dado una cierta centralidad al curriculum androcéntrico en la perpetuación del machismo y la desigualdad en la escuela (Bourdieu, 2000; Cobo, 2011; Flecha, 2014), hemos de destacar que las condiciones y los modos de las interacciones personales que se producen a todos los niveles, son las que en mayor medida pautan modelos más o menos igualitarios de convivencia y por lo tanto las interacciones igualitarias son clave para la construcción de una escuela coeducativa (Elboj, Flecha e Iñíguez, 2009).

En estas interacciones se pone en marcha el componente psíquico del sexismo. Cuestiones como la tendencia a la atribución interna del éxito o fracaso por las chicas en la escuela, frente las atribuciones externas de los chicos (Gregorio, 2006), o el mayor ‘éxito’ escolar de ellas pero su más baja autoestima, están relacionadas con una mayor necesidad de “acreditación del saber” por parte de ellas (Diez, Terrón y Anguita, 2009), no solo porque les garantice su autonomía laboral, sino también por otras circunstancias ligadas a un modelo de feminidad que en proceso de liberación se ha cargado con la pesada losa del perfeccionamiento y la excelencia.

Las falacia de la igualdad de oportunidades ha ignorado el problema que reside en el desigual estatus de partida, impidiendo visibilizar las desigualdades de género y exigiendo que las mujeres palién estas jerarquías con su esfuerzo. De manera que en los espacios escolares encontramos una realidad persistente de altos niveles de autoexigencia en las chicas que no disminuyen en función de sus logros, sino que aumentan cuanto mayor es la adecuación de estas a los cánones de una feminidad que reposa sobre la sombra del arquetipo de la superwoman.

Numerosas efemérides como el Día de la Mujer en la Ciencia, o algunos epígrafes que ya existen en los libros de texto dedicados a las mujeres, presentan a las pioneras que consiguieron hitos históricos como un modelo de feminidad exitosa que se enfrenta a la marginalidad a través de grandes hitos individuales. Esto ejerce presión sobre las chicas para que sean ellas a través de su éxito quienes rompan con el orden patriarcal. Estos hitos históricos de las mujeres, a menudo invisibilizan el sufrimiento o las enormes dificultades con las que las trasgresoras han tenido que lidiar, naturalizando la lucha titánica en

condiciones desfavorables en las identidades femeninas alternativas al modelo tradicional.

Entre el profesorado, el discurso de la igualdad encierra, en la mayoría de los casos, una idea de “equivalencia de desigualdades complementarias” (Cobo, 2005). Se reconocen relaciones de poder, pero no jerarquías de género, dándose lo que Bourdieu ha descrito como “complicidad objetiva entre las estructuras asimiladas y lo que se reproduce en el orden social”. Ello no significa que la escuela no sea un espacio para la transformación social, como ya hemos expuesto. Por el contrario, el escenario escolar nos otorga la posibilidad de disminuir la distancia entre los espacios asignados, herramienta esencial según Celia Amorós (Amorós, 1991) para la erradicación de la “jerarquía opresora de los géneros”. La escuela nos brinda la oportunidad de utilizar el espacio de los iguales como recurso educativo, y es así que atributos como la asertividad, la competencia, la autoestima, se han generalizado y actualmente se reconocen tanto mujeres como varones, siendo que venían adhiriéndose tradicionalmente a la masculinidad. No podemos decir lo mismo de las diferencias que se refieren a la comunicación, emotividad y capacidad de establecer relaciones, las cuales aún no han sido asimiladas como propias por los chicos.

Mientras ellas se consideran responsables del cambio social, ellos se resisten y tienden a negar el machismo, buscando justificaciones de todo tipo (Diez, 2015). De ahí la necesidad de seguir teorizando, enseñando y aprendiendo la igualdad, asumiendo que hacer visible el privilegio y el poder, y también la disidencia, nos enfrenta a veces a resistencias por parte del alumnado cuando se pretende la propuesta de un currículum liberador (Giroux, 1989).

Las interacciones sociales, atravesadas por múltiples componentes tanto simbólicos y afectivos como materiales, son las que generan el aprendizaje de modelos y valores. Un aprendizaje dialógico que sitúa la escuela como preparación para la democracia y hace de la educación una *liberación cognitiva*; poner en juicio los valores asumidos debe incluir la crítica a los valores que perpetúen la opresión, aunque esta sea bajo formas que nos resultan más aceptables, como la laboriosidad, la entrega y el esfuerzo por agradar en las chicas adolescentes. En palabras de Nieves Blanco (Blanco, 2007):

coeducar es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal, no reconociéndolo como fuente de sentido; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, que significa ser una mujer, ser un hombre en el contexto histórico en el que vivimos (p. 24)

DISCUSIÓN

Las fuentes bibliográficas nos han permitido trazar un esbozo de cómo la construcción histórica de las identidades de género ha privilegiado determinados modelos sobre otros. Estos modelos dominantes configuran tendencias en el ámbito escolar, entre las cuales podemos encontrar la base de una diferente adaptación de chicos y chicas en las escuelas.

Respecto al objetivo general que nos proponíamos en este trabajo, hemos constatado una configuración de diferentes maneras de adaptación escolar entre chicos y chicas en la educación secundaria, en relación a su socialización diferenciada por género. Junto a un más alto abandono temprano del sistema educativo por los chicos y un mayor número de episodios de violencia escolar protagonizados por ellos (EACEA P9 Eurydice, 2010), encontramos una mayor laboriosidad y disposición a la ayuda en las chicas, incluso mostrando más altos niveles de autoexigencia en las tareas escolares y en otros ámbitos de sus vidas, que llegan a relacionarse con una mayor incidencia de episodios depresivos y ansiosos (Montesó, 2008).

En vista de las fuentes teóricas, hemos podido vincular estos patrones en la adaptación escolar con la teorización clásica sobre la complementariedad de los sexos, al observar cómo se perpetúan comportamientos de dominación-sumisión en algunas de las dinámicas escolares. Las identidades masculina y femenina y las relaciones de poder imbricadas en la asunción de roles de género, tienen todavía presencia en las formas de socialización escolar, donde la masculinidad tradicional hegemónica adquiere una posición privilegiada, frente a otras formas de masculinidad o frente a unas feminidades a las que se reconoce menor liderazgo (Gregorio, 2006; Cobo, 2008; Simón, 2017). Ello encuentra correlato en la historicidad del desarrollo de los roles de género, y en concreto en el modelo hegemónico ilustrado rousseauiano que establecía la separación de las funciones de hombres y mujeres de acuerdo a las dicotomías público-privado, cultura-naturaleza, razón-emoción (Cobo, 2008; Amorós y Miguel, 2005).

No obstante, la escuela mixta actual, propone iguales objetivos a chicos y chicas, cuestión que parte de la idea de una igualdad de capacidades y posibilidades en la vida pública (Flecha, 2014). Sin embargo existe una amplia bibliografía en relación a la necesidad de intervenir sobre los modelos tradicionales de constitución de la identidad masculina (Lorente, 2009; Padrós, 2012; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013; Diez, 2015), responsabilizando a la Masculinidad Tradicional Hegemónica de la perpetuación de relaciones de dominación e incluso globalmente de la violencia machista. Respecto al desarrollo de diferentes modelos de identidad femenina, no hemos encontrado fuentes que recojan la diversidad analizándola críticamente y proponiendo modelos de feminidad que superan las opresiones tradicionales que perduran.

La hipótesis de un mayor grado de autoexigencia en el caso de las chicas adolescentes por la escuela y una diferente respuesta ante las demandas externas entre chicos y chicas, puede relacionarse con la influencia de los modelos tradicionales de

masculinidad y feminidad, aun cuando existen actualmente modelos de género alternativos entre los y las jóvenes (Sánchez e Iglesias, 2017; Moreno, 2019). Sin embargo, de manera general, no se problematiza los comportamientos de sumisión y excesiva autoexigencia en las chicas a su paso por la educación secundaria, dado que la cuestión no es objeto de un análisis en profundidad.

Las tendencias generales que hemos observado en la bibliografía, tienden a prestar escasa atención a los ejemplos particulares y la amplia variedad en cuanto a las identidades de género, que difícilmente encajan con total fidelidad en el paradigma. Además el factor género interactúa con otras variables como la económica, familiar, étnica, etc. (EACEAP9Eurydice, 2010). Por ello creemos que las conclusiones que aportamos deben ser tomadas como parte de una realidad mucho más compleja.

Respondiendo al primer objetivo específico de investigar fuentes bibliográficas sobre la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, identificamos el origen de la actual configuración de las identidades de género en una concepción dicotómica de ser humano y de los sexos que parte de la idea hegemónica de igualdad heredada de la Ilustración, como señalábamos. De acuerdo con ella, hombres y mujeres son tratados como si las personas se redujesen a dos modelos cerrados marcados por dos únicos sexos, impidiendo que seamos conscientes de todas las similitudes que nos unen (Marqués, 1991). Esta dualidad permite que las relaciones de poder patriarcales se reproduzcan de forma más eficaz (Miguel, 2015), y refuerza la *matriz heterosexual* (Butler, 1990), en la que la masculinidad hegemónica (Portell y Pulido, 2012) y la *feminidad enfatizada* (Connell, 1987) son naturalizadas como modelos a través de la socialización diferenciada (Cobo, 2008).

El concepto de 'género' acuñado por Scott (1990), incluye diferentes dimensiones en su configuración. Los símbolos culturales, los conceptos normativos que facilitan su interpretación; el parentesco y la familia; la educación, la política y la economía, estarían ligadas estructuralmente al desarrollo de las identidades subjetivas historizadas. Viene así a demostrar que las identidades de género son construcciones de enorme complejidad y que los procesos de socialización en que se insertan incluyen el contexto escolar como uno de los componentes de la macroestructura patriarcal.

En este sentido, hemos de hablar de una multiplicidad de identidades poliédricas y cambiantes, algunas de las cuales estarían enmarcadas en la *inteligibilidad cultural* (Butler, 1990), en cuanto que son reconocibles dentro de los *esquemas de género* (Bem, 1983) que determinan su aceptación social dentro de una cultura y un momento histórico. Hablar del desarrollo de la identidad femenina dentro de estos marcos de *inteligibilidad*, nos remite también a una construcción histórica que recae nuevamente en la dicotomía entre el discurso de la inferiorización -arquetipo de Eva- y el de la superioridad -arquetipo de la Virgen María- (Lacarra, 1986); dos discursos sexistas que basculan entre el sexismo hostil o misógino y el sexismo benevolente (Puleo, 2005; Cobo, 2011; Cenarro e Illion, coord., 2014; Miguel 2015). Esto es de una enorme funcionalidad para el patriarcado porque facilita la división sexual del trabajo, o actualmente la perpetuación de los roles

de cuidado en las mujeres al naturalizar una supuesta disposición excepcional para ellos (Valcárcel, 2008; Miguel, 2015; Simon, 2017).

Responsabilizar a las mujeres del bienestar emocional de la pareja heterosexual o la familia, basándose en esa supuesta superioridad moral y en su función reproductiva, fortalece una identidad femenina hegemónica que reposa en la idea de *ser para para otros* (Friedan, 1975; Lagarde, 1997). Las identidades femeninas se vinculan así de manera tradicional a la abnegación o la entrega y la renuncia como símbolos de su valía personal y reprimiendo sus deseos de autonomía y realización personal (Posada, 2008; Valcárcel, 2013; Diez, 2015). A pesar de la mayor autonomía y libertad en que muchas mujeres desarrollan sus vidas, existe todavía esa “plusvalía de dignidad genérica” (Jónasdóttir, como se citó en Cobo 2008) por la que los varones seguirían obteniendo un beneficio de las actividades de cuidado y el amor de las mujeres.

Mientras que se vienen proponiendo modelos de masculinidades que superan la configuración de la hegemonía de dominación patriarcal (Lorente, 2009), se sigue naturalizando la culpa como respuesta de las mujeres a situaciones de opresión. En el *patriarcado del consentimiento* (Puleo, 2005), también referenciado como *postmachismo* o *neomachismo* (Lorente, 2009), se presenta la realidad actual como una situación de igualdad y se culpabiliza a las propias mujeres individualmente de no haber conseguido su estatus igualitario (Puleo, 2005; Lorente, 2009; Miguel 2015).

Esta historicidad de las identidades masculinas y femeninas va a tener repercusiones en las formas y modos de socialización y adaptación al ámbito de la educación formal, que corresponde al segundo de los objetivos específicos que nos hemos planteado. En el ámbito académico, el sujeto normativo para la construcción del conocimiento es el varón occidental burgués heterosexual, de manera que las identidades diversas quedan relegadas a la exclusión, y en mayor grado cuanto más se alejen de la norma (Cubillos, 2015). La identidad femenina aparece representada desde la *otredad* (Beauvoir, 1949) y la carencia (Miyares, 2008) con una ausencia de individualidad (Rubin, 1975). En este sentido, los currículos escolares están contruidos sobre el androcentrismo, sesgo que prestigia las actividades y valores tradicionalmente asociados a lo masculino (Caballero, 2007; Simón 2010; Martínez, 2008) e invisibiliza o excluye del ámbito escolar las actividades tradicionalmente realizadas por las mujeres (Cobo, 2008; Flecha 2014; Diez, 2015; Simón, 2017).

Esta construcción histórica del saber plantea algunas consecuencias en relación a las identidades masculinas y femeninas que estarían también en relación con la diferente respuesta adaptativa de chicos y chicas en el ámbito de la educación secundaria. Invisibilizar los logros históricos de las mujeres y sobrerrepresentar los de los hombres genera actitudes de superioridad en los chicos y de baja autoestima en las chicas, invitándoles a que se separen de esos modelos llamado femeninos, desvalorizados (Simón 2010, 2017). Las chicas deben adaptarse a un doble discurso que les propone como modelo de éxito histórico el individuo masculino, mientras que les exige perpetuar su rol

en el ámbito reproductivo y también enfatizar su valor en un sentido erótico (Martínez-Herrera, 2012).

Un desarrollo moral más relacional y contextualizado denominado como *ética del cuidado* ha sido identificado en las chicas frente a la *ética de la justicia* masculina, más abstracta e individualizada (Gilligan, 1982). Los chicos suelen alejarse de las respuestas empáticas que exigen mayor conciencia emocional y de la preocupación por las dificultades de los otros como resultado de una socialización en la individualidad y la independencia. Suelen mostrar también un mayor desapego a las normas y actitudes de desafío (Diez, 2015).

La masculinidad en la escuela se plantea como fuente de conflicto en algunos sentidos; hay una preocupación por el menor rendimiento académico de los varones y por las mayores tasas de abandono temprano, lo cual algunos autores relacionan con los roles de la Masculinidad Tradicional Hegemónica (Lorente, 2008; Diez 2015; Ruiz, 2018). Ellos siguen ocupando y dominando el espacio de poder del patio escolar (Red2Red, 2005) y reconociendo unas jerarquías de poder más marcadas y estables, que a menudo resultan de la socialización en la violencia a menudo naturalizada como masculina (Gregorio, 2006; Lorente, 2008). Diversas autoras y autores han señalado cómo los modelos de atracción hacia los chicos enfatizan las Masculinidades Tradicionales Hegemónicas, responsables de la violencia de género (Elboj, Flecha, Íñiguez, 2009; Padrós, 2012) y apuntan a la necesidad de reforzar las Nuevas Masculinidades Alternativas desde la escuela (Flecha, Puigvert, Ríos, 2013).

El tercer objetivo que nos planteábamos respecto a las vinculaciones de los mandatos de feminidad con la mayor obediencia a las normas y altos niveles de autoexigencia en las chicas adolescentes en las escuelas, lo hemos llevado a cabo a modo exploratorio, dada la existencia de pocas referencias bibliográficas al respecto, y en especial en cuanto a la cuestión de la autoexigencia. En los últimos años, hay datos disgregados por género sobre resultados académicos (EACEA P9 Eurydice, 2010; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; INE, 2019) que generan sobre todo preocupación hacia los déficits en la adaptación escolar de los varones, pero no presentan determinadas actitudes de sobreexigencia femenina como cuestión sobre la que incidir.

Los mejores resultados académicos de las chicas en la escuela han sido referenciados como ‘cortina de humo’ (Ballarín, 2008) que oculta unas peores expectativas laborales futuras, pero que se corresponde con actitudes de mayor acatamiento de las normas y respuesta más fiel a las demandas externas. Bajo la conceptualización de *Ley del Agrado*, hemos encontrado teorizada una tendencia hacia las chicas, en la escuela y en los demás ámbitos de sus vidas, que las somete a una elevada exigencia social hacia modelos de comportamiento destinados a satisfacer los deseos o expectativas externas, tanto en cuestiones morales como estéticas (Valcárcel, 2013). Al mandato de agrado se suman el de laboriosidad, entrega, detalle, cuidado y una especial responsabilidad hacia el bienestar del entorno (Simón, 2017). Unas cuestiones que

implican un alto grado de exigencia moral y carga emocional (Montesó, 2008) y que sintonizan con ese rol de la abnegación y renuncia que se liga al sentido tradicional de la maternidad (Bonilla, 2008).

El cuarto objetivo planteado tiene que ver con las asimetrías de género y su incidencia en el ámbito escolar. Diversos autores reconocen la escuela como el espacio de más igualitario de nuestras sociedades (Caballero, 2007; Simón, 2010; Ruiz, 2014; Diez, 2015) por lo que entendemos ese espacio como lugar privilegiado para el desarrollo de socialización igualitaria y preventiva de comportamientos de dominación y violentos (Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009). Por parte de la acción docente en el ámbito educativo, existen propuestas interesantes (Pescador, 2009; Ruiz, 2014; López, 2019; Moreno, 2019), a la vez que se perpetúan determinadas tendencias reproductoras, siendo especialmente relevante la falta de conciencia hacia diversos aspectos relacionados con la inequidad de género en la escuela derivados de la creencia de que una escuela mixta es de por sí una escuela coeducativa (Flecha, 2014). Pasan desapercibidas las mayores expectativas respecto a la excelencia moral en las chicas y cómo ellas tienden a adaptarse a una socialización en la obediencia (Posada, 2008; Diez, 2015)

En un sentido académico, se muestra menor confianza en la brillantez del alumnado femenino, y mayores expectativas hacia su laboriosidad (Flecha, 2014). El “mito de la excepción” se utiliza como elemento eliminador de conflicto: si algunas lo han logrado es porque todas podrían haberlo hecho. Un argumento falaz frecuentemente utilizado para negar la discriminación (Santos Guerra, 2000). En cuanto a la socialización de género, se ignoran o se minimizan las consecuencias de la socialización en la violencia, mayoritaria en los chicos, y existe una mayor tolerancia hacia sus comportamientos disruptivos (Sánchez e Iglesias, 2008; Diez, 2015).

A través de las fuentes consultadas, hemos recopilado una serie de propuestas de estrategias y prácticas transformadoras que responden a nuestro quinto y último objetivo; el de recabar acciones pedagógicas orientadas a potenciar modelos igualitarios saludables en el ámbito escolar.

El primero de ellos, en coherencia con lo anterior, sería la necesidad de una toma de conciencia sobre las dinámicas que refuerzan las asimetrías de género. La falta de esa conciencia ayuda a reproducir los patrones de desigualdad y profundizar en su arraigo (Cobo, 2005). Esta necesidad de hacer explícito el conflicto es función de la escuela pero también el resto de la sociedad, pues no puede aisladamente el espacio escolar generar modelos incoherentes con el resto del contexto social (Flecha, 2014).

En segundo lugar, señalamos la necesidad de evidenciar la perpetuación del modelo masculino como referencia en los currículos escolares; algo que gran parte del profesorado realiza de manera informal. Sin embargo la última reforma educativa había supuesto un grave retroceso en este sentido (cfr. vid. García, 2016). Del mismo modo, urge desenmascarar la consideración de la constancia y docilidad de las mujeres como indicador de logro escolar, parte de lo que Carmen Gregorio llama “violencia moral”

(Gregorio, 2006, p. 81). Para ello los y las docentes precisan ahondar en conocimientos sobre salud emocional, refuerzo de la confianza, la autoestima y el autoconcepto (Montesó, 2008; Diez, 2015).

Mejorar la autoestima de las chicas, pasa por la necesaria revisión de las prácticas coeducativas desde algunas de las propuestas del feminismo de la diferencia: revalorizar lo femenino, construir genealogía, desarrollar valor simbólico positivo incluyendo el lenguaje (Mayobre, 2009). En este sentido se precisa también del reconocimiento social hacia identidades femeninas, masculinas o no binarias alternativas, y de su fortalecimiento como modelos éticos deseables de referencia (Flecha, Puigvert y Ríos 2013).

Aprender igualdad pasa por situarnos en nuevos contextos de socialización, creando condiciones y espacios pedagógicos para el aprendizaje dialógico como herramienta de desarrollo de una socialización igualitaria (Elboj, Flecha, e Íñiguez, 2009; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013). Igualmente, en la escuela tenemos la oportunidad de hacer concurrir a los agentes socializadores, incluyendo, la familia y los discursos culturales. Implicar a la comunidad educativa en la vida escolar supone aumentar las interacciones sociales como motor de transformación hacia dentro y hacia fuera del contexto del centro educativo (*Escuela*, 2011).

Echamos de menos en la bibliografía analizada una mayor incidencia en los diversos modelos de feminidad que se construyan no desde la norma masculina ni desde la erotización de la tristeza o el dolor (Domínguez, 2018), sino desde la positivación de la feminidad o desde la apelación a identidades *queer* (Butler, 1990). Aunque sí hay un reconocimiento de la superación del propio concepto de género como utopía para la superación de las desigualdades (Burgos, 2005; Cobo, 2008; Miguel, 2015). Hemos encontrado también poca o nula bibliografía que problematice las identidades femeninas construidas sobre unas expectativas internas demasiado elevadas, que probablemente son herederas del discurso sexista de la excelencia. Por lo general se habla de éxito académico sin contemplar el desarrollo personal de manera holística (Heredero, 2019). Los aspectos del desarrollo emocional que se silencian o se desconocen, suelen estar presentes en dinámicas de prevención de violencia y planes de convivencia, que se desarrollan fuera de las horas lectivas del profesorado (Pescador, 2009; Flecha, 2014; Moreno, 2019; Diez y Rodríguez, 2019).

Llama la atención en la bibliografía sobre género y educación, la ausencia de referencias a las diferencias madurativas de origen biológico entre chicos y chicas, más evidentes en la pubertad y la adolescencia temprana. Si queremos plantear estrategias transformadoras para la igualdad, necesitamos hacer explícitas tanto las formas de opresión ocultas como los condicionantes contextuales que nos afectan.

CONCLUSIONES

Al abordar los objetivos de este trabajo encontramos sobre todo numerosas fuentes relativas a la teorización de los conceptos de ‘género’, ‘sistema sexo-género’ y ‘patriarcado’ con un amplio desarrollo a partir de las teorías de Connell (1988). Así mismo, los estudios de género ofrecen una interesante y nutrida base teórica sobre la historicidad de esos conceptos y sus repercusiones en la realidad social actual. Sin embargo, el desarrollo de estos estudios en la concreción de la práctica educativa no parece tener tanta amplitud. Una teoría de fuerte implantación educativa sobre la igualdad de género se echa de menos en la bibliografía, y en concreto en cuanto a los procesos de socialización y la diferente incidencia de los factores culturales y de los biológicos. Necesitamos más estudios contrastados y en especial sobre la forma en que el género interviene de manera conjunta en la acción educativa con otras variables como cultura de origen, contexto familiar y contexto económico, que interactúan con este de manera especialmente relevante.

En cuanto a las conclusiones teóricas obtenidas, constatamos cómo los conceptos de masculinidad y feminidad son abordados de manera general incidiendo en su concepción dicotómica como herramienta de análisis, de forma que queda lejana una superación de la configuración polarizada de los géneros. Quizá es en este sentido en el que puede desarrollarse investigación que tenga en cuenta la existencia de identidades y relaciones sociales que salen de los límites teóricos clásicos sobre los conceptos masculino-femenino, pues esta superación sí es planteada habitualmente en la biografía como deseable para deconstruir las jerarquías.

Constatamos también que la bibliografía referida al desarrollo de las masculinidades en los últimos años, aporta datos de enorme interés sobre la incidencia de las maneras de ser hombre en ciertas dinámicas sociales y educativas. Se problematiza la Masculinidad Tradicional Hegemónica, y se le da un gran protagonismo como generadora de opresiones hacia mujeres y hacia hombres y hacia sus maneras de socializar, siendo las Nuevas Masculinidades Hegemónicas, el modelo propuesto para la superación de la dominación patriarcal, también en el contexto escolar. Sin embargo, la falta de conceptualización de las feminidades como algo plural y amplio, y la falta de análisis de cómo estas feminidades intervienen en las relaciones entre los sexos, parece indicar que las identidades femeninas actuales no han sido objeto de estudio sistematizado y de problematización en la misma medida que las masculinidades.

Los objetivos que nos planteábamos sobre una carga de autoexigencia excesiva como parte del rol de género de las chicas en la escuela, han podido abordarse a modo exploratorio, por lo que pensamos que hay un trabajo teórico por hacer sobre las feminidades actuales, más allá de su concepción poliédrica en abstracto. También el trabajo de campo sobre la práctica educativa contextualizada y sobre las expectativas y acciones del profesorado y el alumnado pueden ser futuras líneas de trabajo que reflejen

la incidencia de los distintos modelos educativos y las diversas prácticas docentes sobre las identidades de género. Pensamos que de manera global, la inclusión de los saberes relacionados con las competencias socioemocionales y aspectos relacionales del aprendizaje, es un trabajo pendiente del sistema educativo formal, especialmente; algo que puede ser preventivo de problemáticas sociales como la violencia o la salud emocional, y también favorecedor del resto de aprendizajes para la vida.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley 4/ 2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad social y no discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres en Aragón.
- I Plan Estratégico para la igualdad de Hombres y Mujeres (2017-2020) del Gobierno de Aragón.
- Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, H (1999). Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.carlosmanzano.net>
- Abril, P., Salcedo, M., y Compairé, C. (2011). *Chicos y Chicas En Relación: Materiales de Coeducación y Masculinidades Para La Educación Secundaria*. Madrid. Icaria
- Aguirre, R., Carrasco, C, García, C. (2005). *El tiempo, los tiempos, una vara de desigualdad*, Santiago de Chile: CEPAL, Serie: Asuntos de género. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5936-tiempo-tiempos-vara-desigualdad>
- Aguirre, L. y Jaramillo, L. G. (2006) Reflexiones en torno a la Filosofía de la Ciencia y la Epistemología. *Cuadernos de Epistemología* 6. Vol. 1. Popayán. Universidad del Cauca. 2006. Recuperado de: <https://www.librosyeditores.com/ciencias-sociales-y-humanas/4840-1>
- Alborch, C. (2002). *Malas*. Madrid. Aguilar
- Amorós, Celia. (1991) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona. Anthropos
- Amorós, C. y Miguel, A. (2005) *Teoría feminista (I) De la ilustración al Segundo Sexo*. Madrid, Minerva.
- Azpeitia, M., Barral, M. J., L.E. Díaz, T. González Cortés, E. Moreno y T. Yago (eds.) (2001). Viejas y nuevas metáforas: feminismo y filosofía a vueltas con el cuerpo. En *Piel que habla: viaje a través de los cuerpos femeninos*. Madrid. Icaria
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En Rosa Cobo (ed.) *Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- Barbieri, T. (1995): “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”, en Estudios de Derechos Humanos IV, Ed. IIDH, Costa Rica 1995. Recuperado de <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/24662>
- Barrio, C. (2015). Cuerpo y feminidad: los posicionamientos de las mujeres jóvenes de las clases populares urbanas. Actas XII Congreso de Sociología la FES. Gijón, 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2016. Recuperado de: <https://www.fes-sociologia.com>
- Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième Sexe*. Paris. Galimard.

- Bem, S. L. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 8, No. 4 (Summer, 1983), pp. 598-616. doi: 10.1007/s11199-016-0591-4
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción ocia de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Blancio, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Revista Andalucía Educativa*. N. 64. Diciembre de 2007. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es>
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. En: J. Fernández (coord). *Género y Sociedad*. Madrid. Pirámide.
- Bonilla, A. (2008). Género, identidades y violencia. *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*, Madrid. Instituto de la Mujer. págs. 15-35 Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es>
- Bonilla-Molina, L. (2019) Apuntes para la re construcción de la historia de las pedagogías críticas, 01/05/2019 Recuperado de <http://www.alainet.org>
- Bonino, L. (2004 a). Los micromachismos. *Revista La Cibeles* N° 2 del Ayuntamiento de Madrid, noviembre 2004. Recuperado de: <http://www.igualdad.us.es>
- Bonino, L. (2004 b). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes 6. Masculinitats. Mites, De/construccions i Mascarades*. Grupo IF. Barcelona. Universitat Jaume I. Recuperado de : <http://grupif.uji.es>
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la Leçon*, Les Éditions de Minuit, 1982 [traducción *Lección sobre la lección*, trad. de Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 2002]
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris. Éditions du Seuil [traducción *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama]
- Braidotti, R. (2004) *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Gedisa. Barcelona.
- Brownmiller, S. (1975) *Against Our Will. Men, Women and Rape*. New York. Fawcett Culombine.
- Burgos. E. (2005) [¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres?: subversión de la diferencia sexual](#) *Thémata: Revista de filosofía*, N° 35, 2005 Ejemplar dedicado a: Debate sobre las antropologías. Págs. 113-124. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5692085>

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London. Routledge
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona. Paidós.
- Caballero, A. (2007). La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Rescoldos: revista de diálogo social*. Nº. 16, 2007, págs. 7-16. Recuperado de: <http://www.asociacioncandela.org/wp-content/uploads/2017/02/Rescoldos-16.pdf>
- Cenarro, A. e Illion, R., eds., (2014). *Feminismos. Contribuciones desde la historia*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza
- Cenarro, Á. (2017). Identidades de género en el catolicismo, el falangismo y la dictadura de Franco (presentación). *Historia y Política*, 37, 17-26.
- Cobo, R. (1995). Género. En A Amorós (dir.), [10 palabras clave sobre mujer](#). Edit. Verbo Divino. pp. 55-84
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En Rosa Cobo (ed.) *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25,2) (2011), 63-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110563>
- Connell, R. (1987) *Gender and power*. London. PolityPress.
- Connell, R. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres, en *Masculinidades y Equidad de género en América Latina*. Teresa Valdés y José Olavarría (eds.). Flacso/ Chile - Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Conran, S. (1975). *Superwoman*. Londres. Sidgwick & Jackson.
- Corsino, A., Gomensoro, E., Güida, C., Lutz, D. (1998) *Ser varón en el dos mil. La crisis del modelo tradicional de masculinidad y sus repercusiones*. Edición de los autores con auspicio del Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*. Núm.7, otoño

2015. pp. 119-13. Recuperado de:
<http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502/17834>
- Del Olmo, G.(2016). Crítica radical feminista a la cultura. *Revista Internacional de Ética y Política*. Núm. 8 (2016). Recuperado de:
<http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/1555>
- Del Valle, T. (coord.) (2002). Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de Género, Narcea, Madrid
- Diez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Díez, E., Terrón E., Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1) (2009), 27-4. Recuperado de:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3264>
- Diez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2015, vol. 68 (mayo-agosto). doi:
[10.35362/RIE680201](https://doi.org/10.35362/RIE680201)
- Diez, E. y Rodríguez, J. R. (2019) I Congreso Internacional *Educación Crítica: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente*. Universidad de León, 27 y 28 de septiembre de 2019.
- Domínguez, Y. (2018). Cambiar la mirada para cambiar el mundo. Conferencia en el marco de las jornadas *Un ejercicio de transformación colectiva*, organizadas por el Centro de Innovación y Formación Educativa María de Ávila, de Zaragoza. Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. 18 y 19 de mayo de 2018.
- EACEA P9 Eurydice: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Bruselas. EACEA P9 Eurydice. Recuperado de:
<http://www.educacion.es/cide/eurydice>
- Eisner, E. W. (1991): *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company
- Elboj, C., Flecha, A. e Íñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género: propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, Nº 12, 2009, págs. 95-114. Recuperado de: [doi: 10.18172/con.613](https://doi.org/10.18172/con.613)

- Falcón, L. (1984) «[Entrevista: Kate Millet: "El amor ha sido el opio de las mujeres"](https://elpais.com/diario/1984/05/21/sociedad/453938405_850215.html)» *El País*, 21/05/1984. Recuperado de:
https://elpais.com/diario/1984/05/21/sociedad/453938405_850215.html
- Faludi, S. (1991). *Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Barcelona, Anagrama.
- Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*.n. 22. Enero- abril 1995, pp. 21-38. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117851>
- Firestone, S., (1976). *Dialéctica del sexo*, Barcelona, Kairós.
- Flecha, C. (2014) Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Nº 33. pp. 49-60. Recuperado de:
<https://revistas.um.es/areas/article/view/216041>
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2 (1), 88-113. doi: [10.4471/rimcis.2013.14](https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14)
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2015, 4(2), 87-100. Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2371>
- Fox, E. (1991). Feminismo y Ciencia. En G. Batres (ed.) *Compilación bibliográfica sobre elementos epistemológicos y metodológicos de la investigación no sexista*. San José, Costa Rica: Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente
- Fraisse, G. (2003). *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid. Cátedra
- Fraisse, G. (4 de septiembre de 2018) Decir ‘yo acuerdo’ es mejor que ‘yo consiento’. *El País*. Recuperado de:
https://elpais.com/elpais/2018/09/04/mujeres/1536075449_157664.html
- Friedan, B. (1963). *The Feminine Mystique* [traducción *La mística de la feminidad*. Madrid. Cátedra. 2006]
- Friedan, B. (1975). *The Second Stage* [traducción *La segunda fase*. Barcelona. Plaza & Janes. 1983]
- García, A. (edit). (2004). Introducción. *Género y ciudadanía*. Icaria. pp. 7-10

- García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, nº 1(2), julio-diciembre 2016, pp. 100-124. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686426>
- Garzón, A. M. (2015) Masculinidad y Feminidad hegemónicas y sus consecuencias en la salud de hombres y mujeres. *Revista Al Sur de Todo*, Núm. 10 2015. Recuperado de: <http://www.alsurdetodo.com/?p=1564>
- Gilligan, C. (1982). *In a different Voice: Psychological Theory and Woman's Development*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, p. 24-39. doi: [10.1111/j.1471-6402.1985.tb00902.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1985.tb00902.x)
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State U of NY P.
- Gregorio C. (2006). *Violencia de Género y cotidianidad escolar*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Hekman, S. (1997). Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited. *Signs*, Vol. 22, No. 2 (Winter, 1997). The University of Chicago Press. pp. 341-365
 Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3175275>
- Herebero, C (2019). *Género y educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). [Mujeres y hombres en España, Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. Recuperado de: http://publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)
- Iñiguez-Berrozpe, T. y Burgués de Freitas, A. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social. *Social and Education History*, octubre 2013-febrero 2014, págs. 296-340. Recuperado de: [http://DOI: 10.4471/hse.2013.17](http://DOI:10.4471/hse.2013.17)
- Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid. Cátedra
- Irigaray, L. (1998). La cuestionedell'altro, en L. Irigaray. *La democraziacominzia a due*, Citado por P. Mayorbe (1998)
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Kiel, L., (2005). "De sin límites a limitados" *Materiales para la capacitación. Escuela de capacitación CEPA* (centro de pedagogía de anticipación). Sec. de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

- Kimmel, M. (1998). El desarrollo (de género) del subdesarrollo (de género): la producción simultánea de masculinidades hegemónicas y dependientes en Europa y en Estados Unidos. En: Teresa de Valdés y José de Olavarría (eds). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Chile. FLACSO-UMFPA. pp. 207-217. Recuperado de: <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2010/10/Masculinidades-indentidades-y-familia.pdf>
- Lacarra, M. J. (1986). “Algunos datos para la historia de la misoginia en la Edad Media”, en *Studia in honorem prof. M. de Riquer*. Barcelona. Cuaderns Cremá, pp. 339-362
- Lagarde, M. (1997) *Para mis socias de la vida. Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres, los liderazgos entrañables y las negociaciones en el amor*. Cuadernos Inacabados No. 48. Horas y HORAS.
- Lagarde, M. (2014). El Femicidio: delito contra la humanidad, en *Femicidio, Justicia y Derecho*, México, Congreso de la Unión, Cámara de Diputados. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 63, 2014. Recuperado de: <http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Especiales/Femicidios/docts/FJyD-interiores-web.pdf>
- Lantieri, L. (2008). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid. Aguilar
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Pamplona. Ed. Katakarak.
- León, S., (2010) François Poulain de la Barre: Feminismo y Modernidad. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*. Año 2010. Núm. 11. pp. 257-270. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/239029>
- Lomas, C. (2007) ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*. Nº 342. 2007 (ejemplar dedicado a Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación). págs. 83-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252481>
- [López, A. \(2019\), Transmisión cultural y desigualdades. Conferencia dentro de las Jornadas de coeducación en Aragón. Ni más ni menos: iguales. Organizadas por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, Zaragoza, 22 y 23 de febrero de 2019.](#)
- López, A. y Güida, C., (2002). Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad. *Femenino-Masculino. Intervenciones teórico-clínicas*.

- Muñiz A. (comp.). Ediciones Psicolibros – Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de: www.codajic.org
- Lorente (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de Igualdad*. Barcelona. Ediciones Destino
- Marqués, J. V. (1991). “Varón y Patriarcado”, en Marqués, Josep-Vicent, y Osborne, Raquel. *Sexualidad y sexismo*. Madrid: UNED / Fundación Universidad-Empresa, pp. 17-130. Recuperado de: www.bibliopsi.org
- Martínez, C. (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Cuadernos de Educación no Sexista. Núm. 103. Madrid. Instituto de la Mujer. Recuperado de: www.inmujer.gob.es
- Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y de deseo, *Actualidades en Psicología*, 21, 2007, 79-9. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/41146781>
- Mayobre, P. (1997). La construcción de la identidad personal en una cultura de género. Recuperado de <http://pmayobre.webs.uvigo.es>
- Mayobre, P. (2009), Pensar y decir, para ver como nunca antes. “Libertad de pensar, libertad de decir”. Publicado en: *Libertades ¿Ganadas o Perdidas?* Coord./Comp. Diana de Vallescar Palanca. Ed. Visión Libros. Madrid. pp. 49 a 76. Recuperado de: <http://www.pmayorbe.webs.vigo.es>
- Miguel, A. (2015) Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección. Madrid. Cátedra.
- Millet, K., (1970). *Sexual Politics*. Chicago, University of Illinois Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2018*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Miyares, A. (2008) Educación y sexualidad. En R. Cobo. *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Mohanty, (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham. USA. Duke University Press
- Money J. "Hermaphroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticism: Psychological Findings", *Bulletin of The John Hopkins Hospital*, 96, pp.253-64. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>
- Montesó, M. P. (2008). Salud mental y género: causas y consecuencias de la depresión en las mujeres (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43316>

- Moreno, M. A. (2019). Las masculinidades igualitarias: un pilar de la coeducación. Conferencia dentro de las *Jornadas de coeducación en Aragón. Ni más ni menos: iguales*. Organizadas por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, Zaragoza, 22 y 23 de febrero de 2019.
- Morgan, R. (edit.) (1970). *Sisterhood is Powerful: An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement*. Random House Trade Paperbacks
- Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista cidob d'afers internacionals* 73-74 (Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones). p. 39-57 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2049290>
- Oliva, A., Jiménez, A., Sánchez-Queija, I (200. Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*. Enero, 2002. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/239919855>
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*,1(2),165-183. doi: [10.17583/msc.2012.288](https://doi.org/10.17583/msc.2012.288)
- Pérez, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.
- Pescador, E. (2009). Prevención de la violencia de género a través de las masculinidades. Curso impartido en la Casa de la Mujer Zaragoza. Enero-febrero de 2009.
- Pisano, C. (2004). *El triunfo de la masculinidad*. Recuperado de: <http://pmayobre.webs.uvigo.es>
- Portell, D., & Pulido, C. (2012). Communicative acts which promote new masculinities. Overcoming hegemonic masculinity in the work place and the school, *Masculinity and Social Change I*. (1). pp. 68-80. doi: 10.17583/msc.2012.159
- Posada, L. (2008). Sobre violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación y legislación. En R. Cobo (ed.). *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los libros de la Catarata.
- Puleo, A. (2000). Filosofía, Género y Pensamiento Crítico, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? Publicado en "Temas para el debate" n°133, diciembre 2005, pp.39-42. Recuperado de: www.mujaresenred.net > [Feminismo](#)
- Puleo, A. (2013). "El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la biología a la filosofía moral y política". *Arbor*, 189 (763). doi: [10.3989/arbor.2013.763n5007](https://doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007)

- Puleo, A. (2017). ¿Qué es el ecofeminismo? *Quaderns de la Mediterrània*, 25 (2017), pp. 210-215. Recuperado de: <https://www.iemed.org > quaderns-de-la-mediterrania>
- Ranea, B. (2019). Masculinidad (hegemónica) resquebrajada y reconstrucción subjetiva en los espacios de prostitución. *Oñati Socio-legal Series*, 9 (S1), S61-S81. doi: 10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1005
- Red2Red Consultores (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid. Instituto de la Mujer. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es>
- Romero, P. (2017). “Nunca fuimos superwoman”: redefiniendo la identidad femenina. *La desigualdad de género invisibilizada en la comunicación*. Aportaciones al II Congreso Internacional de Comunicación y Género. Madrid. Dykinson.
- Rousseau, J.J. (1998). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ruiz, C. (2014). Los modelos de atracción en la adolescencia: ¿el triunfo de las identidades hegemónicas? I + G 2014. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género Recuperado de: <https://idus.us.es > xmlui > bitstream >>
- Ruiz, C. (2018). "Prevenir el maltrato a las mujeres desde la escuela", II Jornada General del programa coeducativo para la Igualdad, el Respeto y la No-violencia Nahiko, el 26 de enero de 2018
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, noviembre, 1986, pp. 95-145. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.caladona.org > grups > El trafico de mujeres2>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad, en C. S. Vance (ed.). *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: ed. Revolución, pp.113-90. Recuperado de: <https://museo-etnografico.com > pdf > 150121gaylerubin>
- Sabater, M. C. (2015). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. Recuperado de: https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/14185
- Sánchez-Queija, I., (2002). Análisis longitudinal de las relaciones durante la adolescencia. Antecedentes familiares e influencia sobre el ajuste. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15467>

- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Curriculum oculto en la escuela: estereotipos en acción. En Rosa Cobo (ed.) *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2017). Entrevista a Mariana Subirats. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, Vol. 2, N.º. 1, 2017 (Ejemplar dedicado a: Coeducación: feminismo en acción), págs. 216-219. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=519254>
- Santos, M. A. (2011). "El Lecho de Procasto". Recuperado de: <https://www.praxis.edusanluis.com.ar/2011/05/el-lecho-de-procasto.html>
- Sabater, M. C. (2015). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. Recuperado de: https://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/14185
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 2 (2), 27-65 (noviembre, 2012). Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy>
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, James S. Amelang y Mary Nash (eds.). Valencia. Ed. Alfons el Magnanim, Institut Valencià d'Estudis i Investigació.
- Segato, R. (2017) *La guerra contra las mujeres* (1ª edición). Madrid. Tinta Limón. Traficantes de sueños. 2017.
- Sichel, B. (1983) La batalla sin fin de la igualdad de sexos. Entrevista a Betty Friedan. *El País*, 1983, pp. 12, 14-15. Recuperado de: <http://mujeresenred.net/spip.php?article692>
- Seidler, V. J. (1994). *Unreasonable Men. Masculinity and Social Theory*. Routledge. London.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. XXIV, N.º 47, noviembre de 2013 (119 - 142). Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/145/Resumenes/Resumen_14529884005_1.pdf
- Simón, E. (2010). Seminario Coeducando. Pamplona 2010. Recuperado de: <http://coeducando.educacion.navarra.es>
- Simón, E. (2014). Conferencia: Sexismo escolar y coeducación. En VI Jornada contra la Violencia Machista: medios de comunicación, la educación y el lenguaje.

Comisión de la Mujer de la FABZ (Federación de Asociaciones de Barrios de Zaragoza). Zaragoza. 22 noviembre 2014.

Simón, E. (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid. Narcea.

Stoller, R. J. (1963). *Sex and Gender*. New York. Science House.

Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 67 Núm. 1 Pág. 121-138. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie670221>

Tomé, A. González, Estrategias para elaborar planes coeducativos en las escuelas. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, Vol. 2, Nº 1, 2017 (Ejemplar dedicado a: Coeducación: feminismo en acción), págs. 89-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6252696>

Valcárcel, A. (1999). El imposible deber de la belleza. Instituto Andaluz de la Mujer. *Revista Meridiana*, Nº. 12, 1999, págs. 6-7 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5515430>

Valcárcel, A. (2004). El derecho a la maldad. Entrevista realizada por Mariló Hidalgo. *Revista Fusión*. Recuperado de: <http://revistafusion.com> Valcárcel, A. (2008 a). La ley del agrado. *Feminismo en un mundo global*, cap. XI. Madrid. Cátedra.

Valcárcel, A. (2008 b). Sapere Aude. Conferencia en el X Congreso Internacional Mundos de Mujeres. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 3-9 julio de 2008. Recuperado de: <https://mujeresparapensar.com>

Valcárcel, A., (2010). Opinión Pública, medios de comunicación e imagen. La ley del agrado. *Documentos de Trabajo. Fundación Carolina, Nº. 45, 2010* (Ejemplar dedicado a: ¿Cómo salir de la crisis? El papel de las mujeres: V Encuentro de Mujeres Líderes Iberoamericanas) Recuperado de: <https://valcarcelamelia.files.wordpress.com/2015/07/dialnet-opinionpublicamediosdecomunicacioneimagen-3733876.pdf>

Valcárcel, (2012). La violencia contra las mujeres. En *¿Qué es la Violencia Estructural contra las Mujeres?* Actas Feminario XXIII. Plataforma Andaluza de Apoyo al Lobby Europeo de Mujeres. Córdoba, 9-10 de Noviembre de 2012. Recuperado de: <http://mujereslobby.org/wp-content/uploads/2016/08/ACTAS-FEMINARIO2012.pdf>

Varela, N. (2017). *Cansadas. Una reacción feminista frente a la nueva misoginia*. Barcelona. Ediciones B.

Varela, N. (2017). “Cansadas”. 29/01/2017. *Infolibre*. Recuperado de:
https://www.infolibre.es/noticias/politica/2017/01/29/cansadas_60404_1012.html

Wolf, N. (1991). *The Beauty Myth*. New York. William Morrow and Co. [traducción *El mito de la belleza*, Barcelona: Emecé]