

MODELOS EMERGENTES EN LOS SISTEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO: NUEVAS SOCIALIZACIONES Y POLÍTICAS DE IMPLEMENTACIÓN

*Feli Etxeberria Sagastume, Pakita Arbe Mateo, M^a Carmen Díez Mintegui
y José Miguel Apaolaza Beraza*

Universidad del País Vasco

El marco de una investigación titulada: «**Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación**»¹, realizada durante los años 1997-1999, permitió el encuentro de ocho personas que provenían de distintos campos del conocimiento: Orientación Educativa, Pedagogía del Lenguaje y Antropología Social y Cultural. Estas tres perspectivas están presentes entre las cinco personas que presentan este Simposio. Queremos señalar que el material y el análisis de dicha investigación es central en lo que aquí se ha elaborado, y que a todo ello hemos sumado las experiencias y trayectorias personales de cada una/uno en sus diferentes áreas de conocimiento.

A lo largo de esta ponencia, tras una breve introducción en la que se sitúa la problemática que se va a abordar, se presenta un primer apartado en el que bajo el rótulo general de «herramientas conceptuales», se plantea el concepto de sistemas de género y sus estructuras, así como la construcción de la masculinidad y la feminidad. En un segundo apartado, se plantean algunas de las características que aparecen en los modelos emergentes y las implicaciones para la educación. Esperamos que este material sirva de base para poder abordar de una forma mas amplia la discusión en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa que tendrá lugar en La Coruña el próximo septiembre.

1 Proyecto de Investigación MEC 115.230-IMO1/97. Financiado por el Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y por la Universidad del País Vasco. Título de la Investigación: Modelos emergentes en los sistemas de Género y relaciones de Género: Nuevas socializaciones y Políticas de Implementación. Equipo investigador: del Valle, Teresa (Investigadora principal), Apaolaza, José Miguel, Arbe, Francisca, Cucó, Josepa, Díez, Carmen, Esteban, Mari Luz, Etxeberria, Felipa, Naqueira, Virginia.

INTRODUCCIÓN

Hacer propuestas de implementación para las distintas esferas de lo social, en las que se desarrolla la vida de las personas, fue asumido como uno de los objetivos de la investigación, centrada en la aprehensión y estudio del cambio producido en las relaciones de desigualdad que atraviesan las estructuras de los sistemas de género con el propósito de detectar la emergencia de modelos con características innovadoras.

En este trabajo nos centramos en el campo educativo con el propósito de mostrar como los modelos emergentes y las nuevas socializaciones, que respecto a las relaciones de género se están dando en nuestra sociedad, pueden ser generadoras de criterios para la reflexión del hecho educativo y sus prácticas. Pensamos que el paso de la escuela mixta a una escuela coeducativa, más igualitaria y democrática, es un proceso inacabado en el que estamos inmersos. Es para potenciar esta escuela, al igual que para crear condiciones superadoras en otros ámbitos en los que ejercen los profesionales de la educación, que nos proponemos como objetivo dar referencias a los educadores para la reflexión y comprensión de los cambios, y también de los límites y barreras que dificultan la consolidación de los nuevos modelos, a los que la educación no puede sentirse ajena.

En cualquier planteamiento educativo existe una teoría manifiesta o latente que va dando sentido a la práctica educativa. Es desde la actitud reflexiva de los profesionales y de otros agentes que intervienen en la educación en torno a valores, creencias, conocimientos, metodologías y técnicas, donde surge la posibilidad de mejora e innovación. En el camino de la reflexión habrá que incorporar el análisis de la socialización desde la perspectiva de la propia institución, para ir viendo como se reflejan las nuevas socializaciones y la necesidad de introducir modificaciones a diferentes niveles del sistema educativo. Esto daría lugar a un análisis de las actuaciones generadas por la práctica hegemónica y por el sistema de creencias. Desde esta perspectiva, se introduce una actitud crítica frente a los mecanismos de funcionamiento de la práctica educativa. A su vez, los mismos profesionales se ven enfrentados a nuevas situaciones que les requiere nuevas respuestas y contemplar el espacio-tiempo escolar como un lugar privilegiado para el desarrollo personal y para la socialización.

En lo que respecta a las relaciones de género en el contexto educativo, es indudable que se han producido cambios y transformaciones de signo positivo. La necesidad de superar modelos educativos del pasado y de colaborar en la superación de estereotipos sexistas es en la actualidad un punto de consenso y acuerdo para la mayoría de los educadores. Sin embargo, los cambios más visibles no pueden ocultar las continuidades y permanencias que subsisten y se pueden constatar: en los textos escolares, en las expresiones y actitudes del profesorado, en las interacciones marcadas sexualmente, en las desiguales elecciones académicas y profesionales, en el lenguaje, en la invisibilidad de las mujeres en sus aportaciones a la cultura y la ciencia. Manifestaciones que nos hablan, como han puesto en evidencia movimientos sociales, como el feminista, de desigualdades que no están inscritas en la naturaleza y que son construidas y elaboradas, mediante un prolongado proceso de socialización, para que hombres y mujeres se sientan y ejerzan como sujetos genéricos.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Distintas ciencias sociales, desde planteamientos críticos, han puesto en evidencia, durante los últimos treinta años, el androcentrismo presente en la forma de abordar el análisis y la explicación de distintos fenómenos sociales. Un paso importante en el desenmascaramiento de las bases biologicistas que subyacían en muchas de las explicaciones de los comportamiento diferenciados de mujeres y hombres fue la incorporación del concepto de género, como herramienta analítica, al análisis de los fenómenos y realidades sociales. Distinguir sexo y género para hacer referencia a una construcción social del comportamiento, sobre la base de que somos seres sexuados, supuso el primer paso. Comprobar que el sexo no es algo dado, sino que también la forma en que lo percibimos es resultado de la práctica social (Laqueur, 1994), fue otro paso que permitió superar una visión demasiado determinista en cuanto a que concebía el sexo como algo fijo y anclado en el cuerpo.

Hablar hoy de género implica referirse a la forma en que se ordena la práctica social. Todas las sociedades presentan algún tipo de organización sobre la base de que somos seres sexuados, sin embargo, la variedad en la forma de organización y el hecho de que distintas sociedades presenten mayores o menores grados de desigualdad entre un grupo sexual y otro, hizo que se abandonase la búsqueda de un origen unicausal que explicara la opresión de las mujeres, para centrarse en el análisis de las distintas variables que interactúan en lugares y espacios concretos. Como señala el sociólogo australiano Robert W. Connell «la práctica social es creadora e inventiva pero no autónoma; responde a situaciones particulares y se genera dentro de estructuras definidas de relaciones sociales» (1997: 35).

Siguiendo a este autor —que se enmarca en la línea de corrientes teóricas críticas feministas— planteamos que, bajo la denominación «sistemas de género», tenemos un concepto operativo con el cual poder abordar las relaciones de poder entre los sexos, a través de los procesos de la práctica social, en cualquier situación dada. El género se configura a nivel individual y se organiza también en prácticas simbólicas que superan la vida individual. Así, el Estado, los lugares de trabajo o la escuela están metafóricamente y sustantivamente provistas de género (ibidem, 36).

Los sistemas de género no se refieren a ningún aspecto concreto de una sociedad, sino que lo atraviesan todo y están involucrados, entre otras estructuras sociales, con las de clase social, edad e ideología. Estas tres variables fueron tenidas en cuenta en la investigación a la hora de elaborar la muestra de las personas que fueron entrevistadas a lo largo de la misma².

Queremos destacar del planteamiento de R.W. Connell dos aspectos que son relevantes, para la aproximación que aquí se presenta; el primero es el énfasis que pone en señalar la forma en que los cuerpos están involucrados en las prácticas sociales y en

2 35 entrevistas, cuatro de ellas a grupos (jóvenes —mixta—, hombres de mediana edad y mujeres mayores), el resto individuales: 14 a hombres y 17 mujeres, divididas en tres categorías según la edad (jóvenes, adultas/os y mayores), de distintas clases sociales (baja, alta y media) y seleccionadas también sobre la base de la ideología (derecha e izquierda).

cómo afectan a esa práctica social. El cuerpo, continente y contenido, es el objeto a moldear física y emocionalmente; a la vez, sin dejar de ser cuerpos, los cuerpos se convierten en exponentes de esa práctica genérica que se ha ejercido sobre ellos. Este aspecto fue tenido en cuenta a lo largo de la investigación sobre «modelos emergentes» a través del concepto de socialización, definida ésta como un proceso que dura y atraviesa el ciclo vital de las personas (del valle, 1993), y que no solamente sirve para construir nuevas formas de afrontar la realidad social, sino también como un proceso que en ocasiones sirve para **deconstruir** visiones que se tienen de dicha realidad. El concepto de «**nuevas socializaciones**» sirvió de guía, a través de las unidades de análisis, para la detección de aquellos elementos que permitían definir las características de los modelos emergentes.

Las tres estructuras de los sistemas de género

El otro aspecto del planteamiento de Connell que queremos señalar, por ser central en la forma en que se organizó el análisis de los datos, es la necesidad de subdividir los sistemas de género en unidades diferenciadas para poder abordar el análisis de la complejidad que dichos sistemas presentan. Este autor plantea esa subdivisión sobre la base de tres estructuras: trabajo, poder y cathesis (emociones), indicando que pueden existir más, pero que estas tres estructuras están presentes en cualquier sociedad o aspecto de la sociedad que queramos analizar. Cada una de estas estructuras se analiza como algo que condiciona todo lo que sucede, sin embargo, teniendo en cuenta que no determina nada directamente, ya que las otras estructuras también condicionan pero pueden hacerlo en un sentido inverso, es decir, creando contradicciones. La articulación e interrelación entre las tres estructuras permite abordar la totalidad de la complejidad de la acción humana, en contextos concretos que *constrinjen* o *posibilitan* el desarrollo de proyectos personales, dependiendo de la situación concreta del sujeto en relación a su sexo, edad, clase social e ideología.

Al abordar la **estructura del trabajo**, en la investigación sobre «modelos emergentes» se definieron tres unidades de análisis eje: 1) **Procesos de inserción de las mujeres en el empleo y desarrollo de su proyecto profesional vital**; 2) **Cambios en la división sexual del trabajo**; y 3) **Reorganización de los tiempos de forma que aparezca un concepto igualitario de «tiempo propio» tanto para las mujeres como para los hombres**. En cada uno de estos tres ejes principales, se describieron distintos indicadores de análisis.

Al abordar la **estructura del poder**, se pensó en dos unidades eje: 1) **Equivalencia entre clases de decisiones y nivel subsidiario de prestigio y o poder**, y 2) **Presencia de formas de protagonismo, de liderazgo que sean intercambiables: grupo doméstico, movimiento asociativo, medios de comunicación, rituales...** con sus correspondientes indicadores.

La **estructura de las emociones** se abordó desde cuatro unidades de análisis eje: 1) **Presencia de emociones asociadas a actividades vedadas anteriormente**, 2) **Capacidad para controlar o dar rienda suelta a la distancia emocional en la interacción**, 3) **Formas de elaboración del sentimiento de culpa**, 4) **Autovaloración** y sus indicadores.

Como se ha señalado anteriormente, las **nuevas socializaciones** se fueron detectaron a través de las subunidades de análisis. Cada una de las tres estructuras fue analizada de forma independiente, a través del material común que representan las treinta y cinco entrevistas; en esta ocasión, presentaremos en el próximo apartado una síntesis de la forma en que las tres estructuras interactúan, a través de dos cuestiones que nos parecen centrales en la organización de la práctica social en nuestra sociedad y, consecuentemente, en el sistema de género resultante: la construcción de la masculinidad y la maternidad.

Proyectos de género: la construcción de la masculinidad y la maternidad

Hemos señalado en el apartado sobre el marco teórico, que todas las sociedades presentan algún tipo de organización genérica; también las diferencias entre unas y otras y la necesidad de abordar el análisis de las distintas variables que interactúan en un marco social concreto para determinar los tipos de desigualdad que aparecen entre las personas. El que existe una organización genérica no implica que exista desigualdad entre los sexos.

A partir del siglo XVIII y con la Modernidad, que tiene como principio organizativo básico la igualdad de los seres humanos, frente al principio de estatus por nacimiento que regía en el Antiguo Régimen, llama la atención los esfuerzos que distintas disciplinas invierten en mostrar el dimorfismo sexual; esfuerzos que, sin embargo, no han dado grandes resultados; somos una especie poco dimórfica y todo parece cuestión de grado. Sin embargo, a pesar de que no hay nada más similar que un hombre y una mujer, socialmente hay una fuerte convicción de que son seres completamente diferentes. Explicar que procesos de prácticas múltiples y continuas construyen sobre pequeñas diferencias grandes desigualdades, no es tarea fácil cuando el «sentido común» muestra por todas partes lo diferentes que son los niños y las niñas.

Hemos dicho que una organización de género no tiene porqué implicar desigualdad, sin embargo, cuando en una organización de género funcionan conceptos como «feminidad» y «masculinidad», la construcción de esa feminidad y de esa masculinidad serán *proyectos de género*, es decir, proyectos de práctica social. Así, ser «femenino» o ser «masculino» estará ligado a la conducta de las personas y se aplicará a su comportamiento, independientemente de su sexo, generalmente para sancionar un tipo de conducta que no se considera adecuada. El hecho de que nos parezca «natural» el que cada uno de los sexos se comporte de acuerdo a esos «patrones» de feminidad y masculinidad, es resultado de los «esfuerzos» que el sistema de género invierte en adecuar la conducta al patrón. Como ha señalado E.W. Connell (1987), el género existe en la medida en que la biología no determina lo social y es un escándalo y un ultraje desde el punto de vista del **esencialismo**, presente, entre otras visiones, en la sociobiología.

Para comprender lo que significa plantear la feminidad y la masculinidad como *proyectos de género*, es de gran ayuda establecer comparaciones entre situaciones que nos son próximas y conocidas. Así, a pesar de que en el ámbito general de la cultura occidental la «feminidad» y la «masculinidad» tienen fuerza como metáforas organizadoras de lo social y lo individual, se pueden constatar diferencias entre unas socie-

dades y otras. Como ha señalado la antropóloga Britt Mari Thuren, que ha estudiado las características del sistema de género mediterráneo en una pequeña localidad valenciana, en su sociedad de origen —Suecia— se le hace difícil explicar algunas de dichas características por las diferencias en la forma de entender lo femenino y lo masculino en ambas sociedades. En la sociedad mediterránea aparece una marcada dicotomía en la interacción social: los hombres hacen esto, los hombres no hacen eso, las mujeres hacen aquello, las mujeres no hacen lo de más allá, cosa que no sucede en la sociedad sueca (Thuren, 1993).

La antropología cuenta con una larga tradición centrada en el análisis de la socialización temprana y ha mostrado como en muchas culturas, a los varones se los inicia en marcos de referencia más amplios que a las mujeres, tanto en el terreno de distintas habilidades, como en la movilidad física y ritos iniciáticos. Estas referencias enseñan a los jóvenes varones a romper con la continuidad que constituye el mundo doméstico, así como a marcar distancias y experiencias de lo que supone la jerarquización. En este sentido, distintos autores han recalcado que se «invierte» un esfuerzo suplementario en hacer un hombre «uno de verdad» (Badinter, 1993). Así, la sociedad Baruya, por ejemplo, dedica diez años frente a quince días en fabricar un hombre o una mujer aptos para el matrimonio; los niños baruya *rompen* con el mundo doméstico y se hacen guerreros, mientras las niñas baruya *continúan* en dicho mundo doméstico.

¿Tiene este comportamiento alguna relación con nuestra sociedad? Al observar desde la coeducación el comportamiento infantil, se ha hecho hincapié en que es en el mundo de los juegos donde se observa una mayor separación entre niñas y niños, recalcando que, dentro de los juegos, «los deportes constituyen la actividad en la que se produce una mayor separación de ambos grupos» (Subirats y Brullet, 1988: 67). Un planteamiento que rechaza la «naturalización» de este tipo de comportamientos, permite hacer visibles las estructuras sociales que sustentan espacios en los que se construye y reproduce una masculinidad hegemónica. Así, instituciones como el ejército, la iglesia, la política y el deporte presentan esas características, al igual que otros muchos espacios de sociabilidad en nuestra sociedades, los cuales quedan en evidencia en la medida en que se van denunciando. En este sentido, queremos resaltar, por la relación más directa que tiene con el mundo infantil, las críticas que desde distintos sectores se han hecho al deporte como espacio reproductor de una masculinidad prepotente (Sage, 1990; Messner, 1992) y su papel como espacio iniciático (Díez, 1996). El deporte es, desde muchos aspectos, un potente creador de símbolos y modelos, su implicación en la vida escolar debe de ser tenido en cuenta, tanto para establecer medidas críticas, como para extender los beneficios de su práctica, que los tiene, a la totalidad de la población infantil.

Por otro lado, en nuestra sociedad, la maternidad aparece como un elemento central que actúa como metáfora central de lo femenino y que organiza la vida de cada mujer. Decir que la «maternidad» es un «estado o calidad de madre» como figura en la Enciclopedia Larousse, no parece una definición que permita abordar la complejidad de las múltiples formas que han existido y existen de esa experiencia y que han sido mostradas por la Antropología Social y la Historia. Nos parece más acertado definir la maternidad como: el proceso de cuidado y atención física y emocional de las y los

infantes nacidos o llegados a un grupo humano y la forma en que las personas adultas del grupo establecen relaciones con ellos. Es decir, ser «madre», más allá del hecho biológico de parir una criatura, es una construcción social y cultural dinámica, ligada a los cambios en las condiciones políticas, económicas, técnicas o ecológicas del grupo y su sistema social.

En nuestro ámbito cultural, se piensa todavía que la maternidad es el fin principal de toda mujer, y el modelo de «madre ideal» está basado en la «entrega y dedicación total» de la madre biológica. Dicho modelo surgió de forma paralela al proceso de consolidación de la sociedad industrial y de esferas separadas y tiene todavía gran fuerza, tanto en el imaginario colectivo, al actuar como referencia para describir los modelos reales: «mi madre no era nada sentimental», «no era una persona maternal... tenía su propio mundo», «era una controladora», o «era muy autoritaria», como en la realidad social, que continúa depositando en las mujeres la responsabilidad total de la reproducción humana.

Tener un hijo se plantea, en principio, como una decisión privada y personal, sin embargo, todas las mujeres en «edad fértil» son contabilizadas como úteros entre los que se reparten la totalidad de los niños nacidos. De esta operación surge el famoso índice de natalidad de 1,2 hijos por mujer, presentando así al conjunto femenino como algo homogéneo. Esto supone un obstáculo para el reconocimiento de la individualidad y la ciudadanía plena, a la vez que oculta las distintas respuestas que las mujeres reales adoptan ante la reproducción humana y social, para poder desarrollar proyectos propios; se puede decir así, que en las niñas y jóvenes la socialización continúa teniendo una doble vertiente, por un lado se las socializa para el cambio —estudio, trabajo...—, pero por otro, también para la continuidad, a través de la maternidad, que se plantea como una potencialidad que aguarda en un futuro no lejano (Díez, 1993, 2000). Nuestra opinión es que la maternidad debe ser planteada y analizada en términos que la despojen de cualquier carga naturalizadora.

Los esfuerzos de las mujeres por conseguir una vida propia, romper con las dicotomías socialmente establecidas tienen mucho que ver con sus exigencias por acceder a la educación, a la cultura y al espacio público (Arbe, 1996). Las altas tasas de matriculación de las mujeres en las distintas etapas e itinerarios del sistema educativo, y sus buenos resultados escolares, no son sino una muestra de los avances que en las últimas décadas se han dado en la esfera educativa. Sin embargo la función del proceso educativo no se agota aquí, en el largo camino que aún queda por recorrer para alcanzar la igualdad de hecho entre hombres y mujeres no se puede ignorar que la escuela se presenta como un espacio idóneo para el desarrollo de nuevos valores.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS EMERGENTES E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Todo grupo humano genera prácticas educativas formales o informales a las nuevas generaciones. Hay transmisión de conocimientos, lenguaje y cultura. La educación por una parte asegura la continuidad cultural pero por otra es también un instrumento de transformación social, de modo que el futuro de una sociedad se halla retardada

e impulsada al mismo tiempo por sus prácticas educativas. En este sentido, la educación a la vez que cumple con su función reproductora y actuar sobre la misma sociedad como factor de cambio. Es esta la apuesta de quienes trabajamos en el campo de la educación, puesto que mujeres y hombres realizan el largo proceso de aprender a ser seres humanos, también dentro del ámbito educativo.

De acuerdo con las bases orientativas que constituyen la LOGSE (1990) los contenidos objeto de aprendizaje no sólo son conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. Los temas como el medio ambiente, los derechos humanos la igualdad entre los sexos no se pueden reducir a ser unos contenidos disciplinares en la práctica diaria en el aula, sino que han de ser principios didácticos de carácter global para el currículo. Esta perspectiva da lugar a la idea de las líneas transversales al currículo como dimensión presente en el Proyecto Curricular del Centro.

Ello permite afrontar el marco de la educación escolar desde un contexto de práctica-política que implica estar en guardia sobre las formas mediadoras que tratan de dar una visión objetiva del mundo y del sujeto, excluyendo muchas representaciones a partir de las cuales las niñas y los niños construyen su identidad a lo largo de su proceso de socialización. En la socialización de las identidades interviene el papel mediador de la educación, razón por la que se desea buscar la interrelación entre los datos aportados en la investigación indicada y el ámbito educativo.

Así, las características de los modelos emergentes aportan datos que hacen pensar en nuevas formas de pensarse como personas y que diluyen la extrema dicotomía masculino/femenino de modelos anteriores. En la potenciación de estos nuevos rasgos y modelos ha de participar la escuela, junto a otras instituciones que cumplen funciones educativas, así como los movimientos sociales de distinta naturaleza y significación. De dichas características destacamos las siguientes:

- *La maternidad tiene importancia en la vida de las mujeres, pero pierde centralidad y pasa a ser un proyecto que se realiza en paralelo a otros proyectos profesionales y personales.* La realidad muestra las distintas estrategias de las mujeres, así, algunas rechazan claramente la maternidad, al ver en ella una «trampa» y una carga excesiva que no están dispuestas a asumir. Otras, por el contrario, en solitario o en pareja, asumen la crianza de hijos/as biológicos o adoptados. En este último caso, otras estrategias se ponen en marcha para poder para poder alternar proyectos de vida propios con una buena vivencia del hecho de ser madre. De esta característica se derivan las siguientes implicaciones: hay que hablar de la maternidad, plantearla como una potencialidad y no como un fin para todas y cada una de las mujeres, algo que supone vivirse como «incompleta» si no llega a realizarse; la maternidad es un hecho social y debe ser abordada sin ambigüedades, implicando a la totalidad de los actores sociales en la tarea de la reproducción humana.
- *El cuidado de hijos e hijas, tarea siempre considerada femenina es mostrado con orgullo por los padres varones.* Ello nos muestra la posibilidad, con el apoyo de otros sectores sociales, de trabajar por la ruptura de esa delimitación genérica asociada a las tareas de cuidado. Este orgullo puede y debe hacerse extensible al cuidado de todo aquél que lo necesite, independientemente de su edad, sexo,...; sin

- abandonar la reivindicación de su satisfacción, la de las necesidades de cuidado, por parte de las Administraciones públicas. De esta característica se derivan las siguientes implicaciones: identificación positiva de nuevas tareas que supongan una ruptura del perfil genérico; aprender a vivenciar y expresar sentimientos en relación a estas prácticas domésticas de cuidado; potenciar la solidaridad y ayuda mutua; actitud crítica respecto al trabajo de las instituciones y en cuanto al cuidado, sin dejación de las responsabilidades personales.
- *Se identifican y valoran como características positivas para todos: la capacidad de aprender y la disponibilidad ante situaciones complicadas.* Nos muestra la disposición de tomar posturas activas en todos los ámbitos de la vida pública, lo cual puede ser potenciado por una educación para asumir responsabilidades y el poder, como una de las características de la coeducación. Sus implicaciones son: ruptura de la dicotomía naturaleza/cultura; desarrollo de las capacidades y potencialidades y conciencia de sus posibilidades y limitaciones para el conocimiento; convencimiento y seguridad en sí mismos/as, orientado hacia un reconocimiento positivo; aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas.
 - *El rechazo del autoritarismo, la altivez, el proteccionismo.* Esto nos habla de que se quiere una sociedad más igualitaria, en lo referente a la discriminación de género, y a la movilidad e intercambiabilidad genérica de tareas y responsabilidades, relacionadas con el poder y el prestigio. Sus implicaciones: rechazo de la jerarquía genéricamente marcada, trabajo para la igualdad; establecimiento de relaciones comunicativas profesorado-alumnado, profesorado/grupo; relaciones de cooperación entre el grupo de iguales; toma de decisiones basadas en la participación y responsabilidad: en el aula, consejo escolar, claustro y otros espacios.
 - *Los más jóvenes hablan de que el reconocimiento social y el protagonismo no ocupan un lugar importante en sus relaciones.* Ello nos habla de una concepción más igualitaria del papel a jugar por chicos y chicas en la interacción social. Esto puede ser retomado por los distintos proyectos educativos; no sólo en el curriculum, sino también en el desarrollo de las distintas actividades que constituyen un proyecto docente. Sus implicaciones: rechazo de las relaciones de dominación, del sesgo derivado del prestigio; desarrollo de habilidades sociales; apertura en la interacción, no solo en el grupo de iguales, sino respecto a otros grupos, atendiendo a: clase social, procedencia étnica, edad, creencias religiosas u otras; abrir posibilidades de experiencia y de expresión de nuevas emociones y sentimientos, tanto individuales como grupales.
 - *Más decisión para vivir sus propios modelos, con independencia de lo que digan los demás.* Se puede desarrollar esta autonomía en claves de igualdad, de coeducación. Son así mismos conscientes de las dificultades, barreras y trabas que se les van a presentar para ejercer esa autonomía, para avanzar en el proceso de cambio. Trabajar en la dirección de enseñar y ensayar estrategias para superar estas dificultades, es algo que ha de tenerse presente en el quehacer cotidiano de la enseñanza. Sus implicaciones: autonomía, seguridad e independencia; apoyo para ser sujetos activos de cambio; trabajar en la búsqueda de modelos diferentes; dar cabida a los deseos, sueños y utopías; desarrollo de proyectos profesionales y de vida.

- *Se reivindica la importancia de las emociones, de los sentimientos, en los proyectos profesionales y en los perfiles laborales.* Lo personal no es patrimonio exclusivo, en cuanto a su manifestación, de la vida privada. La comprensión, la ayuda mutua que se genera y/o vehicula en los sentimientos puede ser un elemento enriquecedor de la vida pública, a la vez que presenta, en igualdad de condiciones, en la vida privada, a hombres y mujeres. Implicaciones: desarrollo de la afectividad; reivindicación de su presencia en todas las dimensiones personales y sociales; superar la dicotomía genérica de la concepción y utilización de los sentimientos; superación de una educación para lo público y otra para lo privado.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto, insistir en la necesidad de que la escuela, en sentido amplio, intervenga de modo radical en la superación de las desigualdades. Potenciación de una educación no-sexista, en la que las diferencias sexuales no impliquen desigualdades para las mujeres y los hombres, basadas en la asignación de cualidades, capacidades y roles en función de la existencia de valores jerarquizados por un determinado sistema de género, en el doble sentido del currículo oculto y explícito.

Los profesionales de la educación tienen que ser conscientes del significado de la socialización en sus vidas, para comprender mejor la necesidad de responder a las cuestiones planteadas en relación a los sistemas de género, como sistemas de poder que construyen desigualdades y reconstruir su mismidad a través de nuevos aprendizajes. Así, los educadores descubren su doble juego: el de ser sufridoras/es de la interiorización de valores, creencias y normas para la adaptación, y por otra parte, de ser responsables del proceso educativo y de la superación de las desigualdades.

La intencionalidad del cambio en el contexto formalizado de la escuela, abre un nuevo marco en las relaciones interindividuales y colectivas entre los diferentes participantes de la comunidad educativa. La posibilidad de diseñar, con cierta autonomía el proyecto educativo del centro, puede ser un factor decisivo para aunar voluntades, crear consensos entre los distintos agentes educativos e ir superando las insuficiencias y disfuncionamientos de ese espacio social que es la escuela.

Las instancias educativas comprometidas en la búsqueda de una relación igualitaria generaran una reflexión crítica en el ámbito de la comunidad educativa, profesionales, padres, estudiantes, mediante debates y trabajo en grupo, que estimulará la autorreflexión crítica de los mismos sobre sus actitudes. Además podrán incrementar el papel de iniciativa tanto individual como colectiva en la esfera de las relaciones en el mundo del trabajo y en otros espacios de la vida.

Un mayor autoconocimiento de los procesos de socialización estimulará en chicas y chicos, el desarrollo de sus propias capacidades y la asunción de actitudes y de valores que configuren su autonomía e identidad. De aquí el interés en insistir en la necesidad de propiciar ámbitos de aprendizaje de valores y actitudes que aseguren una convivencia sobre las bases de la igualdad y respeto mutuo sin discriminación por razón de sexo, origen social o de aptitudes

Las escuelas organizadas sobre una base democrática, en las que, los escolares tuvieran la oportunidad de participar en todos los niveles de toma de decisiones mediante la discusión libre y abierta, podrán incidir en la construcción de nuevos valores y en la deconstrucción de la dicotomía que todavía se mantiene entre lo considerado «masculino» y lo «femenino».

A modo de síntesis y en referencia a ámbitos de experiencia que la escuela proporciona tanto a chicas como a chicos, diríamos que a ella le corresponde proporcionar un medio rico en relaciones personales, promover la interacción entre los compañeros/as para el aprendizaje en el grupo de iguales mediante proyectos participativos que contribuyan a desarrollar el sentido de la solidaridad y el sentido crítico. De modo que hay que incrementar mayor autonomía personal; favorecer espacios formativos y participativos desde la igualdad; reforzar y estimular factores motivacionales para el desarrollo integral de las personas, creando finalmente contextos de comunicación en los que se puedan desarrollar discursos públicos y privados.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbe, F. (1996). «Aspectos no escolares de la orientación: orientación y mujer», en *Acts del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, Sociedad Española de pedagogía, UPV, Tomo I, pp. 321-334.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*, Alianza Editorial: Madrid.
- Connel, R.W. (1997). «La organización social de la masculinidad», en T. Valdés y J. Olavarria (eds.), *Masculinidades. Poder y Crisis*, Isis Internacional: Chile (31-48).
- (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Polity Press & Blackwells: Cambridge, Oxford.
- (1995). *Masculinities*, Polity: Cambridge.
- Del Valle, T. (1993). «Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio», *Kobie 6*, Diputación Foral de Vizcaya: Bilbao, pp. 5-16.
- Departamento De Educación, Universidades E Investigación. (1992). *Diseño Curricular base*, Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.
- Díez Mintegui, C. (1996). «Deporte y construcción de las relaciones de género» en *Gazeta de Antropología*, 12, pp. 93-100.
- (1996). *Relaciones de género en Donostialdea y en la Ribera de Navarra. Actividad laboral y cambio*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Leioa.
- Espin, J. Et Al. (1996). *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*, Alertes: Barcelona.
- Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres: Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*, Akal/Universitaria: Madrid.
- Messner, M.A. (1992). *Power at play. Sports and the problem of masculinity*, Beacon press: Boston.
- Sage, G.H. (ED.), (1990). *Power and ideology in american sport*, Human Kinetics Books: Illinois.
- Thurén, B.M. (1993). *El poder generizado*, Instituto de Investigaciones Feministas: Madrid.