

EL SENTIMIENTO RELACIONAL DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Estrella Ruiz Pinto, Universidad de Sevilla
Rafael García Pérez, Universidad de Sevilla
Email contacto: epinto@us.es

Resumen

Esta comunicación presenta resultados empíricos sobre la preferencia relacional del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. Mediante el instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género se indaga en las predisposiciones del alumnado a elegir o rechazar a chicos o chicas según el tipo de actividad conjunta a desarrollar. Según las elecciones o los rechazos constatados podemos conocer acerca de la presencia de los mandatos de género en las aulas escolares. La muestra se compone de 722 estudiantes (chicas y chicos = 50%) de E.S.O. de la provincia de Sevilla. El error muestral es de 3,7% con un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional ($p = q$). Los resultados muestran algunas pautas de elección según el género, observándose que las chicas son más elegidas para compartir secretos o los chicos para practicar deporte, lo que nos permite concluir sobre la presencia en la escuela de los mandatos de género patriarcales.

Descriptores: *Sentimiento Relacional, Género, Educación Secundaria Obligatoria, Roles de Género, Coeducación.*

Abstract

This paper presents empirical results on relational preference of students in secondary education. The instrument Relational Scale for Gender Preferences explores students' predispositions to choose or refuse to boys or girls under the joint activity to develop. According to the observed choices or rejections can know about the presence of gender mandates in the classroom. The sample consists of 722 students (girls and boys = 50%) of ESO in the province of Seville. The sampling error is 3.7% with a confidence level of 95.5% with maximum variance method ($p = q$). The results show some patterns of choice by gender, showing that girls are chosen to share secrets or the kids to play sports, allowing us to conclude about the presence in the school of patriarchal gender mandates.

Keywords: *Feeling Relational, Gender Issues, Secondary Education, Gender Role, Coeducation.*

Introducción

Este trabajo se integra dentro del proyecto de excelencia “TEÓN XXI: Creación de recursos online para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela” (P06-HUM-0148) del grupo de investigación DIME: Desarrollo e Innovación de Modelos

Educativos (HUM-833). Se relaciona con una de las líneas prioritarias de actuación del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (BOJA núm. 227 de 21 de noviembre de 2005), la cual pretende promover cambios en las relaciones de género. Este Plan de Igualdad se propone la sensibilización del alumnado, profesorado y de las madres y los padres en relación con la igualdad y la coeducación con el fin de construir una cultura de género en la escuela.

En este sentido, un estudio sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán-Sánchez y Ruiz-Pinto, 2010) muestra que el alumnado obtiene sus medias más bajas en el plano relacional, donde se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas. Otros estudios han encontrado también diferencias significativas entre chicos y chicas en la configuración de las relaciones amistosas que se empiezan a establecer en la infancia y que continúan durante la adolescencia, surgiendo antes en el tiempo en las chicas que en los chicos (Navarro-Pertusa, 2004; Feiring, 1999). En concreto, Navarro-Pertusa (2004) señala que el establecimiento de relaciones amistosas entre personas de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos. Por su parte, Feiring (1999) observó que las personas que habían referido mayor número de amigos/as del sexo contrario en su infancia disponían de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al haberse socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones amistosas. Estos estudios ponen el acento en cómo se relacionan las chicas y los chicos como consecuencia de la socialización diferencial de género.

Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) han apuntado que la clave de la socialización está en la asignación diferencial de actividades y roles a hombres y a mujeres, de manera que se construyen categorías independientes y claramente opuestas con lo que es propio de los chicos y lo que es propio de las chicas. Desde que nacemos recibimos estímulos y aprendemos qué está bien hacer y qué no está bien hacer. Este aprendizaje se basa en las exigencias sociales y reproduce los modelos de masculinidad y feminidad universales, dicotómicos y opuestos entre sí (Rebollo, 2006; Lagarde, 1996; Simón, 2010): lo naturalmente masculino y lo naturalmente femenino. En la sociedad patriarcal los valores considerados propiamente masculinos (dureza/fuerza, actividad, autoridad, no sensibilidad, libre de responsabilidad en el cuidado de los/as demás, etc.) y los considerados propiamente femeninos (debilidad/ternura, pasividad, aceptación/sumisión, sensibilidad, responsable del cuidado de los/as demás, etc.) se han venido conservando desde hace décadas. Así, en el sistema patriarcal el estereotipo femenino, es decir, todo aquello que se espera de las mujeres por el hecho de serlo, y el estereotipo masculino, es decir, todo aquello que se espera de los hombres por pertenecer a ese sexo, se sustentan en diferentes lógicas. En esta tradición androcéntrica, a las mujeres se les exigen que sigan la lógica del cuidado y a los hombres se les pide la lógica de la competición. Estas lógicas tienen un carácter desigual, mientras que la lógica del cuidado tiene como premisas la unión y la relación con las personas, la lógica de la competición se basa en la separación e individualidad de las personas.

El mandato de género basado en el cuidado y bienestar ajeno plantea a las mujeres el desarrollo de ciertas capacidades como la dedicación a los/as demás, la responsabilidad, el sacrificio, la dependencia, la sensibilidad, la emocionalidad, la sumisión, etc. Lagarde (2000) afirma que las mujeres se conforman como *seres-para-otros* y de ahí que depositemos la autoestima en *los otros* y, en menor medida, en nuestras propias capacidades como consecuencia de la interiorización de estos mandatos. Por su parte, el mandato de género

basado en el éxito y la competición (Bonino, 2000; Sau, 2000) plantea a los hombres la exigencia social de mostrar ciertas cualidades tales como individualidad, seguridad y confianza en sí mismo, fuerza, racionalidad, independencia, la dureza/resistencia, no emocionalidad, autoridad, etc. (Cortina, 1998; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). Olavarría (2004) afirma que este proceso de hacerse “hombres” se logra demostrando ciertas cualidades y atributos que se adquieren a través de diversos ritos y prácticas de iniciación, es decir, los hombres deben superar ciertas pruebas como es estar por encima de la frustración y del dolor, conocer mujeres y mantener un contacto puramente sexual con ellas, saber usar la fuerza, tener un trabajo remunerado, etc.

Lomas (2007) recoge las características que definen al modelo dominante de masculinidad: la masculinidad es sinónimo de oposición a lo ‘propio de las mujeres’, el valor de la masculinidad depende del ejercicio de la fuerza y del grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre, el ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y la ocultación de los sentimientos. Este mismo autor continúa argumentando que en la ‘tribu masculina’, los afectos y las emociones no se valoran y se consideran un síntoma de debilidad y de una virilidad insuficiente.

Frente a este modelo de liderazgo masculino basado en el individualismo, la competición y la fuerza, la autoridad de las mujeres se apoya en la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco con el fin de lograr modificar el dominio patriarcal de las sociedades y la violencia que en éste se sustenta (Mañeru, 2007; Mañeru, 1999; Chaves, 2002; Lagarde, 2006). Ante esta situación de pacto entre los hombres y exclusión de las mujeres, éstas han optado por acogerse a la sororidad o soridad que propicia la confianza, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco de la autoridad entre las mujeres, contribuyendo a la eliminación social de todas las formas de opresión (Lagarde, 2006). Este pacto ayuda a aprender a actuar libre de la influencia del estilo patriarcal que domina el desarrollo de las sociedades, a reconocer nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que hasta el momento carecían de valor; y a construir la alianza entre las mujeres desde una posición política de género.

En la actualidad, se aspira a alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que supone el establecimiento de relaciones igualitarias basadas en el respeto y el diálogo, a través de la transformación de la dinámica relacional basada en la asimetría, el poder y la dominación. A sabiendas de que un período importante en la construcción de la identidad personal es la adolescencia, resulta prioritario intervenir con los y las adolescentes (correspondiente al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria) para saber qué tipo de relaciones establecen con sus iguales y si éstas se ven influenciadas por los mandatos sociales de género. Para ello, este estudio se propone como objetivo general conocer las relaciones que establece el alumnado de Educación Secundaria en función del género; y de manera más específica, se pretende conocer las preferencias relacionales de género del alumnado en función de tipos de actividad.

Método

Se aplica un diseño descriptivo ex post facto para el estudio de las preferencias relacionales de género del alumnado, observando diferencias en la elección y rechazo de alumnado según tipo de actividad. En el estudio participan 722 estudiantes (50% de chicos y 50% de chicas) de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, procedentes de 10 centros educativos de la provincia de Sevilla. Este tamaño

muestral permite trabajar con un error de 3,7% para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional ($p=q$). La muestra se ha seleccionado siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado (zona geográfica en que se ubica el centro educativo: zona urbana, zona peri-urbana y zona rural) y por conglomerados (aulas: grupos-clase naturales existentes en los centros educativos).

En este estudio se aplica una prueba sociométrica, en concreto, una escala de preferencias relacionales de género, la cual se estructura en cuatro grandes preguntas: para qué elegirías a una chica de tu clase, para qué elegirías a un chico de tu clase, para qué no elegirías a una chica de tu clase y para qué no elegirías a un chico de tu clase. Estas preguntas incluyen un rango de respuestas que abarcan distintas actividades: tener una relación de pareja, estudiar juntos/as, compartir un secreto, sentarnos juntos/as en la clase, prestarnos la ropa, ordenar y limpiar, practicar un deporte juntos/as, jugar a un videojuego, ser delegado/a de la clase, e ir de acampada. Para el diseño de esta escala se han contemplado actividades propias de esta etapa de edad, así como los mandatos sociales de género. Por tanto, esta prueba sociométrica pretende explorar las preferencias de elección y rechazo de chicos o chicas en función de diferente tipo de actividades. Los resultados derivados de esta escala se interpretan siguiendo los siguientes rangos: 0 - < 20%, puntuaciones muy bajas; $\geq 20\%$ - < 40%, puntuaciones bajas; $\geq 40\%$ - < 60%, puntuaciones moderadas; $\geq 60\%$ - < 80%, puntuaciones altas; $\geq 80\%$ - $\leq 100\%$, puntuaciones muy altas.

Para la realización del trabajo de campo se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros educativos, presentando la iniciativa a los equipos directivos y acordando su inclusión dentro del Plan de Igualdad de los centros. Para analizar los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, a través del cual se ha realizado un análisis descriptivo de los mismos.

Resultados

En las opciones sobre elección de la *Escala de Preferencias Relacionales de Género*, los resultados nos indican que las chicas son elegidas en un alto porcentaje para sentarse juntos/as (77%), estudiar juntos/as (73,3%) y compartir un secreto (69,3%), mientras que los chicos lo son para sentarse juntos/as (70%), practicar deporte (66%), jugar a videojuegos (66,4%) y estudiar juntos/as (61,6%). No se observan diferencias globalmente en la elección de chicos o chicas en cuanto a actividades marcadas por el contexto escolar como es estudiar juntos/as o sentarse juntos/as. Sin embargo, estos resultados muestran algunas pautas de elección distintas según el género, observándose que mientras las chicas serían elegidas en un alto porcentaje para compartir secretos, los chicos lo serían para practicar deporte o jugar a videojuegos. Por otro lado, en las opciones sobre rechazo de la *Escala de Preferencias Relacionales de Género*, los resultados muestran que la actividad con un porcentaje más alto de rechazo tanto en chicas como en chicos es la de tener una relación de pareja con un 61,4% y un 67,2% respectivamente. También podemos observar que otras actividades en las que tanto chicos como chicas son rechazados/as en un porcentaje moderado son la de prestarse ropa (57,2% y 52,6%) y ordenar y limpiar (51,7% y 48,8%). Estas actividades parecen percibirse como más propias de otras esferas y escenarios y quizá de ahí el que sean rechazadas como actividad a realizar tanto por chicos como por chicas. Otras actividades que obtienen un porcentaje moderado de rechazo en las chicas es jugar a videojuegos (40%) y en los chicos es compartir un secreto (46,6%) y ser delegado de clase (43,2%). Aunque globalmente los resultados obtenidos por las chicas y los chicos para el desarrollo de algunas

actividades son semejantes, se observan diferencias de género en algunas otras como son la de jugar a videojuegos y compartir secretos.

Los resultados anteriormente detallados sugieren la necesidad de realizar un análisis más pormenorizado sobre las preferencias relacionales de género. Para ello, resulta de gran valor conocer no sólo los porcentajes de elección y/o rechazo que reciben chicos y chicas en cada tipo de actividad sino también conocer por parte de quiénes son elegidos o rechazados. En este sentido, los resultados muestran que los porcentajes de elecciones mutuas de chicas entre sí y de chicos entre sí son más altos que los porcentajes de elecciones cruzadas (chica-chico y chico-chica). De este modo, las chicas se eligen mutuamente para sentarse juntas (89,2%), compartir un secreto (80,6%), estudiar juntas (78,8%) e ir de acampada (67,3%). Por su parte, los chicos se eligen mutuamente para jugar a videojuegos (84,5%), practicar deporte (78,1%), sentarse juntos (72,5%) y estudiar juntos (64,5%). En relación con las actividades para las que chicas y chicos prefieren no elegirse mutuamente, observamos que la actividad con más alto porcentaje en la que las chicas no se elegirían entre sí es la de prestarse ropa (69,8%), seguida por ordenar y limpiar (56,5%) y tener una relación de pareja (51,6%), mientras que los chicos no se elegirían entre sí para prestarse ropa (68,9%), seguida por la de tener una relación de pareja (61,8%) y compartir un secreto (56,6%).

En general, estos resultados muestran que tanto chicos como chicas no se elegirían para actividades que pueden considerar más propias del espacio privado o íntimo (tener una relación de pareja, prestarse ropa, compartir secretos, ordenar y limpiar, etc.), no observándose diferencias destacables entre chicos y chicas en cuanto a las actividades para las que no se elegirían. De este modo, las chicas no elegirían a las chicas de la clase para prestarse ropa (69,8%) y no elegirían a los chicos de la clase para tener una relación de pareja (72,9%). Por su parte, los chicos no elegirían a los chicos de la clase para prestarse ropa (68,9%) y no elegirían a las chicas de la clase para tener una relación de pareja (72,2%).

Los porcentajes nos permiten establecer un ranking de importancia del rechazo en el marco del conjunto de las actividades, de este modo, la primera actividad relacional que muestra mayor grado de rechazo en la red social del aula se refiere a establecer “relaciones de pareja” inter-géneros (72,2% de los chicos rechazan a las chicas, haciéndolo en equivalente cuantía que las chicas a los chicos 72,9%). Sin embargo las chicas (51,6%) hacen menos hincapié en el rechazo a la pareja intra-género que los chicos (61,8%). También la actividad relacional de “prestarse la ropa” entre alumnado del mismo género encuentra altos niveles de rechazo (un 68,9% de las chicas rechazan a las chicas y un 68,9 de los chicos rechazan a los chicos del aula para dicha actividad). Por su parte, la tercera actividad más rechazada es la de “ordenar y limpiar” especialmente entre las chicas (56,5%), lo que nos hace interpretar que la red social del aula rechaza más expresamente las conductas relacionales que no consideran propias del contexto escolar y académico, sino que las ven como más apropiadas en el ámbito personal.

Por el contrario, los aspectos menos rechazados por chicos y chicas son “la práctica deportiva” en el plano inter-géneros (26% de rechazo de las chicas hacia los chicos y 30,2% de rechazo de los chicos hacia las chicas); y, así sucede también con la actividad “ir de acampada” (34,7% de rechazo de las chicas hacia los chicos y 29,3% de rechazo de los chicos hacia las chicas). Sin embargo, conviene destacar que entre los bajos rechazos diferenciales de chicos hacia las chicas y chicas hacia los chicos se reproducen de nuevo tendencias de género muy específicas. Así, tiene muy bajo rechazo “jugar a videojuegos” entre el alumnado (sólo el 23,1% de las chicas rechazan a los chicos para esta actividad relacional).

Complementariamente, sólo el 25,8% de los chicos rechaza a una chica para “compartir un secreto” y sólo el 21,9% las rechaza como “compañera de estudio”, lo que supone una diferencia en las actividades menos rechazadas en el plano inter-genero. La interpretación que sugiere esta diferencia relacional puede vincularse a una presencia de los estereotipos de género en la asignación de roles relacionales de género por el alumnado a sus compañeros y compañeras del aula escolar.

Discusión

Este estudio ha permitido explorar la predisposición de elección y rechazo del alumnado en función del género y tipo de actividad. Así, las diferencias en las preferencias relacionales de género se aprecian tanto en las elecciones como en los rechazos. En cuanto a las preferencias de elección, las chicas son elegidas en un alto porcentaje para compartir secretos y los chicos para practicar deporte o jugar a videojuegos; sin embargo, las preferencias de rechazo revelan que las chicas son rechazadas para jugar a videojuegos y los chicos para compartir un secreto y ser delegado del aula. Estos primeros resultados muestran la influencia de los mandatos sociales de género en la elección de un chico o una chica según para qué actividades. De manera que el mandato del cuidado y de las relaciones personales está muy presente en las actividades “estudiar juntos/as”, “compartir un secreto” y “sentarse juntos/as”; mientras que actividades como “practicar deporte” y “jugar a videojuegos” evidencian la presencia del mandato de competición y fuerza (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Lagarde, 2000; Bonino, 2000; Sau, 2000; Simón, 2010).

Estos datos han podido mostrar cómo los chicos prefieren elegirse entre ellos para cualquier actividad y también las chicas se prefieren entre sí, excepto en actividades asociadas al contexto escolar como es estudiar y sentarse juntos/as. Estos resultados confirman los hallazgos de otros trabajos (Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004), los cuales además han señalado las implicaciones que esta falta de relaciones chico-chica tiene en el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas. Además, se ha constatado que los chicos se eligen mutuamente para jugar a videojuegos y practicar deporte, mientras que las chicas se eligen mutuamente para estudiar juntas y compartir secretos. Estos resultados muestran prácticas de sororidad (Lagarde, 2006) entre las elecciones que realizan las chicas a otras chicas, lo cual supone el establecimiento de lazos afectivos y relacionales entre mujeres que se apoyan mutuamente; y en este estudio ello se manifiesta en el alto porcentaje que las chicas se eligen entre sí para “estudiar juntas”, “compartir un secreto”, “sentarse juntas”, así como la creación de redes o grupos de mujeres para otras actividades como “ir de acampada”. En el caso de los chicos, se evidencia la importancia de la mirada y aprobación de la tribu masculina (Lomas, 2007), eligiéndose mutuamente para “practicar un deporte” y “jugar a videojuegos”, actividades basadas en la competición, la fuerza y la violencia que le permiten fortalecer relaciones asimétricas y de poder.

Por otro lado, todo el conjunto de las diferencias en los rechazos inter e intra géneros para según qué actividades relacionales nos lleva a sospechar la incidencia de valores patriarcales en las redes sociales del aula, en las cuales el liderazgo femenino y masculino se ve asociado a los roles tradicionales y mandatos patriarcales que asocian más competencias para el afecto y los cuidados a las chicas, así como más competencia para la competición y la fuerza para el alumnado masculino.

En definitiva, los resultados aportados por este estudio muestran la importancia y el valor de ciertas actividades y planes de actuación en la escuela, dirigidos hacia la puesta en

valor de actividades vinculadas al cuidado y el afecto con los chicos, así como al desarrollo de actividades que favorezcan la autonomía y el protagonismo de las mujeres.

Referencias

- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la “normalidad” masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Nuevas Masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.
- Bosch, E., Ferrer, V. A. y Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Chaves, C. (2002). Autoridad y mediación femenina como práctica de la paz. *Duoda: Revista d'Estudis Feministes*, 23, 65-81.
- Cortina, A. (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En V. Fisas (Coord.), *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia* (pp. 27-41). Barcelona: Icaria.
- Feiring, C. (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic relationship in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 495-512.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán-Sánchez, R. y Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2006, octubre). *Pacto entre mujeres sororidad*. Trabajo presentado en las Jornadas de Pacto de Género. Madrid, España.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342(1), 83-101.
- Mañeru, A. (1999). Autoridad femenina en educación. *Kikiriki*, 54, 26-31.
- Mañeru, A. (2007). La práctica de la autoridad en las relaciones. *Crítica*, 943, 55-59.
- Navarro-Pertusa, E. (2004). Género y relaciones personales íntimas. En E. Barberá Heredia e I. Martínez Benlloch (Coords.), *Psicología y género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.
- Olavarría, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En C. Lomas (Ed.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 45-63). Barcelona: Paidós.

- Rebollo, M. A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M. A. Rebollo (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). Madrid: La Muralla.
- Sau, V. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 29-40). Barcelona: Icaria.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.