

Discusión y reflexión sobre los estereotipos de género entre el alumnado de secundaria. Experiencia didáctica en un grupo de 3º de ESO

Magdalena ROMERA
Universidad Pública de Navarra
Dpto. de Filología y Didáctica de la lengua
magdalena.romera@unavarra.es

Idoia ECEIZA PEDROSA
IES Cristóbal Gamón EHI
Rentería (Gipuzkoa)
ie-educacion@hotmail.com

Resumen: Esta investigación se centra en la identificación de estereotipos sexistas por parte del alumnado mediante el uso de unidades didácticas en las que se promueve la discusión y la reflexión. Para el análisis se contó con la colaboración de alumnos y alumnas de 3º de ESO de un centro público de enseñanza secundaria de Navarra. Los resultados indican que la estereotipación clásica sigue fuertemente arraigada en el discurso de estos/as adolescentes. Ellas y ellos reproducen y consideran válidos los modelos de relación sexistas y rechazan otros modelos fuera de este patrón. Sin embargo, a través de la discusión y reflexión conjuntas son capaces de reconocer aspectos comunes en la desigualdad de género. El estudio muestra que la labor de reflexión conjunta, pero especialmente la de reflexión individual sobre estos aspectos en las aulas, sigue siendo imprescindible.

Palabras clave: sexismo; estereotipos; discurso oral; discusión; reflexión.

Abstract: The present study focuses on the identification of gender stereotypes by high school students through the use of a teaching unit in which discussion and reflection is promoted. We analyzed discourse samples of 3rd-year ESO students from a public high school in Navarra. The results indicate that classical stereotyping remains strongly rooted in the discourse of these adolescents. They reproduce and consider valid sexist relationship models and reject other models outside the accepted behavior. However, through joint discussion and reflection they are able to identify other salient aspects of gender inequality. The study also shows that the joint discussion, but especially the individual reflection on these aspects, remain essential in education.

Keywords: sexism; stereotypes; oral discourse; discussion; reflection.

I. Introducción

Los estudios realizados recientemente entre la población adolescente de los centros escolares acerca de sus actitudes y creencias respecto al género ofrecen resultados preocupantes. Estudios tras estudios indican que en este sector de población (Díaz-Aguado Jalón y Carvajal Gómez, 2011; de Miguel Luken, 2015; ProyectoScopio, 2017; entre otros) las actitudes sexistas son innegables. Existe «la percepción de que la desigualdad de género es grande, aunque las personas jóvenes perciben menos desigualdades entre hombres y mujeres que el resto de la población» (de Miguel Luken 2015: 5). Esta percepción es más compartida entre las chicas que entre los chicos. A pesar de ello, en estos estudios se constata el mismo resultado: una de cada cinco adolescentes acepta conductas violentas y sexistas, considerándolas normales (Díaz-Aguado Jalón y Carvajal Gómez, 2011) y una de cada tres personas jóvenes no identifica los comportamientos de control con violencia de género (de Miguel Luken, 2015: 5). La discriminación por género solo es reconocida por el 24% de los/las jóvenes y el 27,4% todavía considera la violencia algo normal en la pareja (ProyectoScopio, 2017) Los/las jóvenes almacenan estereotipos de género que van adquiriendo a lo largo de toda su vida de forma inconsciente. Los medios de comunicación, la publicidad e incluso la literatura transmiten de generación en generación unos valores que ayudan a perpetuar estereotipos sexistas (Romera, 2015; Caro, 2015; 2017). Estos jóvenes también los reproducen, por lo que inevitablemente, se mantienen en el tiempo (Herrero Cecilia, 2006). En este sentido parece que los esfuerzos de los centros educativos para concienciar y reflexionar acerca de la igualdad no están dando los frutos deseados (Quesada y Jiménez, 2010; Pallarès Piquer, 2012). La concienciación sobre este aspecto sigue siendo primordial en la educación de niños/as y jóvenes, fundamentalmente a través de la reflexión y el desarrollo de un pensamiento crítico. Educar a las generaciones futuras en estos aspectos se muestra como uno de los mecanismos esenciales para evitar la reproducción de estereotipos.

Es precisamente en este aspecto donde nos interesa profundizar. Es necesario hacer conscientes a los/las adolescentes de los estereotipos que subyacen al pensamiento de género para que se produzca una reflexión sobre los mismos. Solo promoviendo la reflexión y la actitud crítica será posible conseguir que el/la joven sea consciente de su pensamiento y pueda modificar su percepción e idealmente su comportamiento. Este es probablemente uno de los mecanismos más poderosos para intervenir en el ciclo de transmisión.

Los estudios realizados en general toman muestras amplias de sectores educativos (García Pérez *et al.* 2010; Azorín Abellán, 2015, entre otros). La mayor

parte de ellos se realizan a gran escala y vienen en muchos casos promovidos por las propias instituciones. Los resultados se obtienen a través de encuestas en las que no se destina tiempo a la discusión. En este estudio nos proponemos por el contrario ahondar en mayor medida en los resultados y en los motivos que el propio alumnado ofrece de sus respuestas, a través de grupos de discusión. Por ello, se ha diseñado el estudio a partir de varias pruebas que incluyen recopilación de opiniones acerca de los estereotipos de género, pero también discusión y reflexión sobre las propias respuestas. El grupo escogido es un grupo de adolescentes de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un centro público de Navarra. A través de varias pruebas se identifican qué estereotipos concretos de género reproducen estos/as adolescentes, pero también los motivos y las reflexiones que aportan sobre sus propias respuestas.

II. El género como construcción social. Los estereotipos de género

La conformación de la identidad de género es un proceso social en el que el individuo acoge los elementos sociales y culturales del ambiente que le rodea y los integra en su personalidad para adaptarse satisfactoriamente a la sociedad en la que vive. Este aspecto se ha estudiado desde distintas perspectivas (Barberá, 1998; García-Leiva, 2005). Desde los modelos sociocognitivos o desde los modelos sociales propiamente (Stryker, 1968; Stryker y Burke, 2000), se postula la construcción de la identidad como un aprendizaje social en el que el individuo se identifica con determinados grupos y determinadas conductas, roles y actitudes característicos del grupo (Barberá, 1998). Se trata de un proceso de asimilación en la estructura social en la que se nace, a través de la cual se aprende lo que es aceptable e inaceptable dentro de ella. Existen conductas esperables o estereotípicas de lo que supone ser una mujer o un hombre en cada sociedad. Es así como surgen los estereotipos, como conductas esperadas de los integrantes de un determinado grupo. La pertenencia a uno u otro género condiciona cómo los miembros de la comunidad perciben al individuo, qué esperan de él o ella, qué toleran, qué castigan y qué premian (Lomas, 2003; Menéndez, 2009; Fernández, 2009).

Tradicionalmente se ha venido asociando a las mujeres con las tareas del hogar y el cuidado de personas y a los hombres con el trabajo remunerado fuera de casa y el éxito. Se ha simplificado una realidad en detrimento de otras formas más complejas o más novedosas de entender la sociedad. En tiempos recientes

ha comenzado a haber un cambio de mentalidad en la repartición de las tareas del hogar, aunque el estereotipo sigue vigente en los medios de comunicación, la publicidad, la literatura y en el seno cultural de muchas familias (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

Esta desigualdad entre hombres y mujeres es la base de lo que se denomina *patriarcado* (Millet, 1969), concepto utilizado mayoritariamente por las ciencias sociales que hace referencia a una desigualdad entre hombres y mujeres en la que los primeros siempre tienen preponderancia sobre las segundas, y que se extiende desde el poder que el hombre (padre) ejerce dentro del ámbito familiar sobre toda su familia hasta las relaciones sociales en el resto de ámbitos. (Puleo, 2005; Fontenla, 2008). Se trata de un sistema de dominación masculina en el que se crea un orden jerárquico de poder entre los grupos, que se observa como el estado natural de las cosas (Bordieu, 1991).

El patriarcado se relaciona intrínsecamente con la estructura socioeconómica y marca una brecha importante de desigualdad entre hombres y mujeres. La falta de independencia económica de muchas mujeres respecto a los hombres, la división sexual del trabajo por la que las mujeres suelen cargar con el peso del trabajo doméstico y el cuidado de personas, también cuando trabajan fuera de casa, o la desigualdad en la remuneración en el trabajo están en la base de esta jerarquía de poder. Hay profesiones «de mujeres» y profesiones «de hombres», y tal y como señalan Montero García-Celay y Nieto Navarro (2002), las profesiones se valoran en mayor o menor medida en función de si las desempeñan mujeres u hombres (el cocinero o la cocinera, el secretario o la secretaria, el modisto o la modista). Asimismo, existe el llamado «techo de cristal» (Davidson y Cooper, 1992) para las mujeres, término que se traduce en una falsa ascensión de las mujeres a las altas jerarquías, que siempre quedan un paso por debajo de los verdaderos puestos de decisión.

Sin embargo, la presión del patriarcado no afecta únicamente a la cuestión laboral, sino que aparece prácticamente en todos los aspectos de nuestras vidas. Uno de los prejuicios más extendidos fomentado por el patriarcado es el reconocimiento de las mujeres solo a través de su condición de objeto sexual. El estereotipo de «mujer mujer» requiere que esta se muestre ante el hombre como objeto de deseo (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002; Menéndez, 2009). Esta realidad es fuertemente alimentada por la publicidad y los medios de comunicación en general, que sustentan un mercado multimillonario basado en el fomento y la explotación de un sentimiento de insatisfacción de las mujeres con su físico y en el tratamiento de las mujeres como objetos (Connell, 1987, entre otros).

Asimismo, a través del patriarcado la vida de la mujer está siempre marcada por la de un hombre, en cuanto que se considera que una mujer anhela ser pareja de alguien, no por la necesidad personal y humana de compartir su vida con otra persona, sino por el «estatus» que le confiere tener pareja. Del mismo modo, si una mujer no es madre, no es una mujer «completa», una visión fuertemente enraizada en muchos sectores de nuestra sociedad y que sustenta algunas políticas sociales de corte conservador¹.

Los procesos y los mecanismos de transmisión de estos modelos de comportamiento asignados a las mujeres y a los hombres, estos estereotipos, son tan complejos y sutiles que no nos permiten ser conscientes de su verdadera dimensión. Se inician en la familia, se refuerzan a través de los medios de comunicación y se ven legitimados y transmitidos por las instituciones, incluida la escuela (Moreno, 2000).

La escuela como agente socializador y como potente transmisor de valores, debe asumir la responsabilidad que le corresponde en la transmisión de estereotipos. El sistema educativo está basado en el discurso, tanto oral como escrito, por lo que no puede ignorar que este tiene una especial importancia en la transmisión de estos estereotipos (Van Dijk, 1998, 2003; Moreno, 2000). Sin embargo, el sexismo no supone únicamente el uso de estructuras gramaticales o genéricos masculinos, sino que implica manifestar conductas verbales y no verbales por parte de todos los agentes educativos, que pueden suponer claros mensajes de aceptación o indiferencia, o una visión inclusiva hacia los estereotipos de género (Freixas, 1995).

En las aulas apenas se aborda sistemáticamente la coeducación y la igualdad entre los sexos, salvo en algunos casos puntuales de profesorado especialmente comprometido (Moreno, 2000). Los/as niños/as y los/las adolescentes, adquieren estereotipos y también los reproducen, por lo que inevitablemente, contribuyen a transmitirlos y perpetuarlos en el tiempo (Herrero Cecilia, 2006). Por ello resulta tan importante llevar a cabo unidades didácticas que puedan poner de manifiesto una reflexión sobre el propio discurso de los/las adolescentes con respecto a los patrones de género.

1. Este es un estereotipo tan fuertemente arraigado que llega a regir las políticas sociales de grupos conservadores. Véase el ejemplo de las políticas llamadas de protección a la maternidad y contra el aborto del partido de derechas PP en los últimos años. <http://www.laverdad.es/murcia/rc/20120327/sociedad/ministro-justicia-alberto-ruiz-201203272013.html>. Accedido 20/10/2017.

III. Metodología

Para realizar esta investigación, se tomó una muestra de estudiantes de un centro público de secundaria de la ciudad de Pamplona y se puso en práctica una unidad didáctica confeccionada sobre la expresión de los estereotipos de género por parte del alumnado del centro y la reflexión sobre los mismos. Los datos se recogieron sobre un grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO. El grupo constaba de 15 estudiantes, 10 varones y 5 mujeres de entre 14 y 16 años, 3 de los cuales eran repetidores. Este curso fue elegido pensando en la capacidad que el alumnado tiene a esta edad para emitir una reflexión evaluativa acerca de los eventos que le rodean y acerca de su propio pensamiento. La unidad didáctica puesta en marcha constaba de tres sesiones: una inicial de discusión en la que se introduce al alumnado en algunos conceptos básicos sobre el género y se constata las creencias que poseen al respecto; una segunda de identificación de estereotipos sexistas a través de distintos materiales y una discusión sobre los mismos; y una última sesión en la que el alumnado ha elegido un tema de los discutidos en la sesión anterior para reflexionar sobre él y desarrollar una breve presentación oral.

IV. Resultados y discusión

- *Sesión 1*

En la primera sesión se pidió al grupo que debatiera en común cómo sería su pareja y su relación ideal. A partir de las respuestas la docente preguntaba por la identificación de sesgos sexistas en sus respuestas.

A la pregunta «¿Cómo es tu chic@ ideal? (físicamente, personalidad, intelectualmente)», la respuesta obtenida de los chicos en prácticamente todos los casos mencionaba los adjetivos «guapa, maja, simpática y cariñosa». El resto de las cualidades aludidas estaban motivados por el despertar sexual, lo que les llevaba a reproducir actitudes sexistas en las que la mujer se reduce a un mero objeto sexual. La mayor parte de las respuestas eran de índole erótica o sexual: «que menea las caderas», «¡madre mía! la pongo fina, filipina, la dejo como un animal», «en una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche», «que le quede bien un uniforme de animadora», «que no sea muy estrecha», «mi cita ideal es la del cucurucho claramente», «depende de lo que se deje la chica».

Esta actitud exacerbadamente sexualizada de la mujer puede ser normal en esta edad, en la que los/las jóvenes comienzan a ser conscientes de sus sen-

timientos de tipo erótico (Schutt-Aine y Maddaleno, 2003), sin embargo, deja entrever el estereotipo clásico de relación de pareja, en la que hombre es quien dirige la relación («yo me ocupo») y la mujer adopta un comportamiento pasivo e incluso de rechazo hacia el sexo («estrecha, que no se deja»). Junto a estos comentarios acerca de las mujeres también se recogieron algunos sobre el rechazo a la homosexualidad por parte de los chicos como: «¡qué bollera!», «¡maricón!», «(nombre de varón) nos va a hablar de su chico ideal», mostrando también que dentro de los estereotipos de género, los comportamientos fuera de la relación patriarcal de pareja son alienados y excluidos. Los adolescentes son receptores de las consideraciones sociales de la homosexualidad, sobre todo la relación estereotípica con lo femenino o con ser «poco hombre» en el caso de los varones y con lo masculino o ser «una marimacho» en el caso de las mujeres.

A la pregunta de si daban más importancia al físico o a la personalidad, todos los chicos coincidieron en que daban más importancia al físico, anteponiendo el atractivo sexual en esta edad: «cuando seamos mayores nos fijaremos en la personalidad, para formar una familia», «ahora vamos a lo que vamos, pero en un futuro ya no». Esto remite al estereotipo de pareja en la edad adolescente frente a la edad adulta, escenario este último en el que la mujer deja de ser atrayente sexualmente para el hombre, puesto que ha pasado a desempeñar el papel de cuidadora de la familia y de la prole (madre).

Esto viene corroborado por los casos registrados en los que las mujeres eran fragmentadas y reducidas a sus atributos sexuales: «que tenga buenas tetas y que tenga buen culo, que rellene un poco el pantalón», «con buenas bufas», «que tenga buenas tetas», «con buena delantera», «que tenga buena delantera y trasera». Todo esto remite al estereotipo clásico de mujer hipersexualizada, que se une inevitablemente a la mujer sin inteligencia («¡si está buena y es tonta, a la buchaca!») y el rechazo a la mujer inteligente («¡con las monjas, con las monjas!»)

En este sentido, la mitad de los chicos encuestados admitió preferir una chica tonta a una lista, o al menos, una chica que no fuera más lista que ellos: «mejor que sea lista, pero tampoco mucho», «que sea lista, pero no más que yo», «intelectualmente que no sea ni tonta ni lista, normalilla», «¡si está buena y es tonta a la buchaca!», «¡imagínate que está muy buena pero se siente superior a ti, ¡con las monjas, con las monjas!». Estas respuestas de nuevo remiten al patrón clásico más sexista de pareja que conocemos, en el que el hombre domina la relación y domina también a una mujer que debe mostrarse poco inteligente, que no puede hacerle sombra y que primordialmente satisface sus necesidades sexuales. El otro 50% dijo preferir una novia que no fuera tonta, sin embargo, lo hizo en términos extremadamente despectivos para las mujeres «que no sea

una paleta», «que no sea retrasada» y «que no tenga una sola neurona y necesite treinta segundos para responder a la pregunta de ¿qué tal estás?». En lugar de emitir su opinión de forma positiva, estos adolescentes optaron por plasmar la misma idea mediante la descalificación a la mujer. Con lo cual, todos ellos mostraron claras actitudes sexistas y/o misóginas de una u otra forma.

Durante la sesión también hicieron alusión directa al estereotipo de mujer ama de casa con opiniones del tipo «que no sea agresiva, porque entonces coge las sartenes y te empieza a zurrar» o «en una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche». La primera de estas citas remite al estereotipo tradicional de «mujer ama de casa» en el que el «entorno natural» de una mujer es la cocina, rodeada de sartenes, por lo que se deduce que inconscientemente este adolescente está pensando en una mujer que no tiene trabajo fuera del hogar. La segunda se encamina en la misma dirección. Mientras la mujer se ocupa del día (es decir, las tareas del hogar, la gestión de la familia, el día a día, en definitiva), él se ocupa de la noche o, dicho de otro modo, de la parte sexual de la relación.

Como podemos ver estos resultados ponen de manifiesto que en el subconsciente de estos chicos se encuentran asumidos los estereotipos más clásicos de género, la identificación del prototipo de pareja hombre-mujer tradicional, la mujer como objeto (sexual) y la mujer ama de casa.

Con respecto a las jóvenes del grupo, estas transmiten una visión fuertemente estereotipada de la pareja ideal, influida claramente por el mito del «amor romántico» (Lewis, 1936), en el que la pareja es un «príncipe azul», con un físico cuidado y una personalidad caballerosa y protectora clásica. Al igual que ocurría en el caso de los alumnos, ellas también buscan hombres adaptados al estereotipo de belleza masculina abundante en la publicidad, hombre guapo y atlético. «Atractivo, alto y rubio, es lo que todo el mundo quiere», «yo quiero moreno y con ojos verdes». La diferencia principal reside en que mientras ellos se fijaban en atributos claramente sexuales, ellas se fijan en el color de pelo y de ojos, más relacionado con esa visión de «hombre ideal/príncipe azul»². El comportamiento de su chico ideal corrobora esta visión, en la que se acepta el papel de dominada, protegida y necesitada de cariño «que sea cariñoso», «que me lleve de cena romántica», «que sea detallista», «es mejor que la relación la lleve él». Como conclusión general de estas opiniones, nos encontramos con un hombre atractivo, alto, rubio y de ojos verdes, cariñoso, detallista, romántico y que lleva las riendas

2. En parte también causado por las imágenes publicitarias estereotipadas en las que se destacan los músculos de los hombres, y los atributos sexuales de las mujeres. Las medidas de belleza femeninas se centran en cadera y busto, mientras que no existe tal cosa para el hombre.

de la relación (que también es, en parte, dominante), es decir, el estereotipo clásico de «príncipe azul».

Esta visión del «príncipe azul» está fuertemente arraigada en prácticamente toda la cultura occidental, y se va transmitiendo de generación en generación. La diferente socialización de niños y niñas se realiza en todos los ámbitos desde la más tierna infancia, estos mensajes son interiorizados por la persona llegando a considerar que este es el comportamiento ideal (Poal, 1993; Ferrer y Bosch, 2013). A las niñas se les inculca que la felicidad consiste en el estereotipo de belleza: ser delgadas, altas, rubias, ojos claros, etc. y, sobre todo, en encontrar a su «príncipe azul», el cual obviamente deberá poseer las típicas características para ser el hombre perfecto (Zapata Fiedler, 2012).

Otra de las cuestiones sobre las que se preguntó a esto/as adolescentes fue si se consideraban celoso/as y si creían que los celos son algo positivo o negativo. Todo el grupo condenó en un primer momento los celos y defendió no ser una persona celosa. No obstante, según fue avanzando la conversación, estos alumnos y alumnas fueron admitiendo que algunos celos sí son buenos, porque si no, significaría que no le importas a la otra persona. Básicamente hubo un consenso en que existen diferentes grados de celos, y que lo óptimo es mantenerlos en niveles bajos, pero mantenerlos, ya que eso es síntoma de amor: «los celos hasta cierto punto son buenos», «hombre... si me estoy abrazando con un amigo, querré y me gustaría que sintiera celos. Si no, es que no le importo», «en parte son buenos los celos porque demuestran que le quieres», «si no hay celos, no hay amor». Lo/as adolescentes son plenamente conscientes de los tintes negativos de los celos, sin embargo, a pesar de saber esto, han interiorizado los celos como parte del canon clásico sexista de la pareja, los celos legitiman el sentimiento de posesión hacia el otro, posesión que cosifica a la pareja, la convierte en un objeto «de la propiedad del otro». Es por ello que numerosos trabajos han considerado esta visión de la pareja y el papel de los celos como causantes de la violencia de género (Canto Ortiz, García Leiva y Gómez Jacinto, 2009; Ferrer y Bosch, 2013).

Tras la primera sesión podemos concluir que tanto chicos como chicas reproducen los estereotipos sexistas de pareja «considerando que los hombres serían el elemento importante y protagonista, mientras las mujeres desempeñarían un papel secundario» (Ferrer y Bosch, 2013: 107). Los chicos reprodujeron visiones estereotipadas de la mujer hipersexualizada y mujer objeto que carece de inteligencia, también de mujer dominada cuyo lugar está en el ámbito doméstico (mujer ama de casa). Mientras ellas reprodujeron el estereotipo del hombre «príncipe azul» y la búsqueda de una relación en la que se sintieran princesas. Tanto ellos como ellas siguen considerando la posesión del otro como parte de las características de la pareja, e identifican los celos con una expresión del amor.

Por otro lado, las actitudes que presentaron ellos estaban más relacionadas con la sexualidad, mientras que en ellas estaban más ligadas a la idea tradicional y romántica del hombre perfecto.

- *Sesión 2*

La segunda sesión consistió en la proyección de unos materiales extraídos de la publicidad para reflexión conjunta sobre los posibles sesgos sexistas que pudieran contener. Se presentaban los mismos estereotipos que se habían observado en la sesión anterior: mujer ama de casa, mujer princesa, mujer fragmentada, mujer cosificada y mujer dominada.

El estereotipo más fácilmente identificado fue el de la «mujer ama de casa». En concreto el 100% de la clase lo identificó inmediatamente y todos destacaron los mismos aspectos. Las chicas identificaron mucho antes que los chicos el trato discriminatorio a las mujeres. Algunos de los comentarios recogidos fueron los siguientes: «en los anuncios de productos del hogar siempre salen madres», «las mujeres siempre salen como chachas», «siempre salimos nosotras limpiando y los niños ensuciando».

También identificaron la «mujer princesa», y sus comentarios se dirigieron en especial hacia las películas de Disney, en las que se retratan los estereotipos clásicos, de hombre héroe y mujer princesa. A pesar de esta identificación tan clara de ciertos estereotipos, prácticamente ninguno de los alumnos y alumnas identificó un anuncio de una conocida colonia, en la que una mujer es dominada físicamente por un hombre mientras otros tres miran, o un anuncio de venta de coches en el que el automóvil, con una voz sugerente y femenina, reza las siguientes peticiones: «mírame, tócame, acaríciame, provócame, sedúceme, contrólame» fueran sexistas. Después de alguna discusión solo identificaron este estereotipo como utilización de la mujer como reclamo sexual y no como una auténtica violación de la mujer, sumisión, cosificación o desaparición de la persona para convertirse en un objeto.

Finalmente, también se les instó a reflexionar sobre algunos anuncios de juguetes. El 100% de la clase identificó satisfactoriamente las diferencias entre los juguetes de niños y los de niñas, aunque toda/os ella/os los consideraron normales, puesto que esa era la repartición de papeles en la vida real. En la discusión aparecieron también argumentos por parte de una persona en torno a la diferente socialización de niños y niñas, defendiendo que probablemente un recién nacido jugaría con todos los juguetes indistintamente. Sin embargo, la mayoría del grupo se mantuvo en silencio ante esta reflexión.

Como hemos podido observar, de los cinco estereotipos que se vieron en la sesión anterior, solo fueron capaces de identificar tres de ellos, sin ninguna diferencia significativa entre sexos. Los estereotipos que más fácilmente identificaron fueron el de ama de casa, princesa y objeto sexual. Estos probablemente porque son los más cercanos a su entorno. Esto nos indica que, aunque tanto chicos como chicas mostraron inclinarse claramente por el modelo tradicional de pareja, son también capaces de identificar la desigualdad que existe para la mujer en el modelo de relación tradicional. Son conscientes de que ciertos mensajes (anuncios de detergentes, por ejemplo) se dirigen todavía a las mujeres porque este modelo todavía domina la sociedad moderna, se ha permitido la incorporación femenina al mercado de trabajo (ámbito tradicionalmente masculino), pero siempre que la mujer se siga ocupando de las tareas domésticas igualmente (Bosch *et al.*, 2006). Los adolescentes también reconocen la existencia de la diferente socialización de niños y niñas. Desde la infancia los niños y las niñas son separados en mundos diferentes: el mundo del deporte, las aventuras y los monstruos, y el mundo de las princesas, la naturaleza y las tareas del hogar (cocinitas de juguete, casas de muñecas, muñecos bebés para jugar a ser madres...). Más dificultades encontraron para identificar el estereotipo de mujer como reclamo sexual, pero finalmente fueron capaces de hacerlo. En esta sociedad hipersexualizada, donde el sexo, se utiliza como reclamo para todo³, es práctica común mostrar mujeres despojadas de identidad y cuyo fin es únicamente atraer. La mujer se muestra como otro elemento de la posesión masculina (Suárez Villegas, 2007). Los adolescentes están expuestos a ello de forma permanente e inconsciente y lo interiorizan como algo cotidiano.

Los estereotipos que no supieron identificar (cosificación y mujer dominada) son aquellos que se alejan más de su cotidianidad. Aunque muy usado en toda la publicidad, lo cierto es que, por su complejidad, la cosificación resulta más difícilmente identificable, puesto que requiere de cierta abstracción de pensamiento para identificar cómo de manera no explícita una persona es identificada con un objeto. Este planteamiento se alterna con el elemento retórico de la personificación, más fácilmente identificable para ella/os. En ambos, sin embargo, entra en juego la asimilación compleja de persona-objeto, objeto-persona.

En cuanto al estereotipo de la dominación del hombre hacia la mujer, éste también puede estar más alejado de lo reconocible para toda la sociedad. El sexismo se produce actualmente de modo no explícito en la pareja (Glick y Fiske, 2001).

3. Ejemplo de esto pueden ser anuncios publicitarios como el de un conocido producto anti-grasa en el que una pareja mantiene relaciones sexuales en la cocina para anunciarlo.

Asimismo, en los últimos años han surgido nuevas formas de entender la masculinidad alejada del estereotipo masculino del «hombre de la casa», lo que algunos estudiosos llaman el «new male» (Lomas, 2003; López-Sáez, M. *et al.*, 2008), un hombre que desempeña tareas hasta entonces en él criticadas. Por estas razones, la visión tradicional de la mujer sumisa puede resultar más alejada para ello/as.

- *Sesión 3*

En la sesión final, se pretendía que el alumnado reflexionara de modo individual sobre lo visto y discutido en el aula. Se les pidió que realizaran una pequeña presentación oral sobre sesgos sexistas en la publicidad, juguetes, películas o series de televisión. Los resultados de esta sesión fueron quizá los más desiguales. No todo el grupo participó de la misma manera, algunos/as estudiantes dedicaron poco tiempo a la reflexión y se limitaron a realizar aportes muy discretos en su presentación.

A pesar de ello, la mayoría decidieron hablar sobre el estereotipo de mujer ama de casa/cuidadora. Los ejemplos elegidos fueron la mujer sirvienta en *La Cenicienta*, la mujer cuidadora en el juego de Nintendo DS *Imagina ser mamá*⁴, un anuncio de detergente, las mujeres del servicio que aparecen en las películas de Disney y los marcados roles de género de la serie *Los Simpson*. Es interesante destacar que, aunque en menor medida, también se discutieron los estereotipos masculinos, en torno a series de TV o películas (*Los Serrano*, la película *Paga-fantas*), destacando las connotaciones negativas de los personajes masculinos. Los tipos de hombres identificados ridiculizan características como la zafiedad, falta de educación o grosería característica en algunos estereotipos de hombres tradicionales. También se mostró un tipo de hombre igualmente clásico, el estereotipo de hombre perdedor (*loser*), podríamos llamarle el «anti-hombre de verdad», un varón con una personalidad apocada que siempre actúa para agradar a mujeres a quienes quiere cortejar, pero que no consigue ir más allá de dicho cortejo. Es un hombre al que las mujeres desprecian como amante en el modelo clásico. Ambos estereotipos reflejan de nuevo la misma visión clásica del hombre, en la que aparece aquello que por exagerado en el primer caso o antiheroico en el segundo, no resulta atractivo para el joven.

4. El alumno expuso que se trata de un juego en el que las mujeres simulan ser madres y cuidar de un bebé al mismo tiempo que tienen que estar pendientes de que no falte comida en casa y todo esté limpio. No existe una versión masculina con el nombre *Imagina ser papá*.

Como vemos, cuando tuvieron la oportunidad de escoger un material por su cuenta, los participantes optaron por aquello que refleja el estereotipo clásico, bien de mujer ama de casa (teniendo también en cuenta la relación que este tiene con el siguiente, mujer princesa), o bien el de hombre tradicional. Ninguno optó por presentar los estereotipos de mujer como reclamo sexual (aunque fueran capaces de reconocerlo durante la sesión anterior), cosificada o dominada. Tampoco optaron por exponer estereotipos masculinos presentes en la sociedad, como el hombre dominador, el conquistador, hombre de la casa, etc.

Por lo tanto, a partir de la reflexión individual los alumnos y alumnas siguen optando por lo más saliente o lo más visibilizado socialmente, recurriendo por tanto a lo más automático. La reflexión individual solo llega a aquello que puede resultar más reconocible, es decir, aquello que en lo que la mayor parte de la población podría estar de acuerdo. Por el contrario, les resulta difícil identificar o realizar una reflexión sobre otros estereotipos, muy presentes también en la sociedad, pero que pueden parecerles menos claros. No se ha reflexionado sobre la mujer como objeto sexual, o sobre la cosificación de misma. Lo mismo ocurre con los estereotipos masculinos, donde se ponen de manifiesto otras características también salientes. Este resultado coincide asimismo con el estereotipo que más fácilmente pudieron reconocer en la sesión anterior.

Es necesario mencionar también que, durante la discusión posterior a las presentaciones, dos estudiantes varones pusieron de manifiesto su descontento con las actividades realizadas, puesto que consideraban que estas se trataban de ataques injustificados a los hombres en general. Uno de ellos aludió a una crítica habitual de que las mujeres quieren estar por encima de los hombres. Esta actitud confirma que la visión hostil del sexismo (Glick y Fiske, 1996; 2001) pervive entre los/las adolescentes. El sexismo hostil se aplica como un castigo a las mujeres no tradicionales como mujeres profesionales y feministas, porque estas mujeres cambian los roles de género tradicionales y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Se contraponen al sexismo benevolente que recompensa a las mujeres que cumplen los roles tradicionales, porque estas mujeres aceptan la supremacía masculina.

V. Conclusiones

El presente trabajo se llevó a cabo con el objetivo de introducir en el aula una reflexión sobre los estereotipos de género, una reflexión que permitiera a los/las adolescentes no solo recibir información sobre estos aspectos, sino identificar sus propios pensamientos y opiniones al respecto y discutir acerca de ellos. Para ello

se identificaron las principales actitudes hacia los géneros mostradas por un grupo de jóvenes de 3º de ESO de un centro público, prestando especial atención a posibles diferencias entre sexos e intentando descubrir los motivos principales de estas actitudes.

Los resultados principales muestran que esto/as jóvenes reproducen en su discurso el patrón tradicional de pareja y los estereotipos de feminidad y masculinidad clásicos. Reproducen lo que una sociedad considera convencionalmente como atractivo o deseable en una pareja. Estas características se ven reflejadas en lo que promueven las revistas de moda, la publicidad y los medios de comunicación de masas, una mujer perfecta es aquella guapa, delgada, e hipersexualizada, este último aspecto fue central para los jóvenes del estudio. Para el hombre, además de características físicas (alto, rubio, atlético y con ojos claros) las jóvenes incluyen comportamientos influidos por el «mito del amor romántico». Deseaban un «príncipe azul» cariñoso, sensible y que las hiciera sentir como princesas. Estos/as jóvenes y en especial las chicas defendieron igualmente los celos como demostración de amor.

Asimismo, todo aquello que sale de la feminidad y masculinidad estereotípicas es rechazado y condenado al ostracismo («¡qué bollera!», «¡maricón!», «(nombre de varón) nos va a hablar de su chico ideal»). Como vemos, especialmente en los varones, existe la necesidad de reafirmarse ante los demás compañeros y de adscribirse al grupo «masculino», para así probar y reafirmar que no son mujeres ni «afeminados». En el discurso de los varones también observamos adjetivación despectiva para referirse a las mujeres que no encajan en el estereotipo de pareja clásica, como algunos confirmaron más adelante al final de las sesiones, aquellas que se quieren «mostrar por encima del hombre», por ejemplo, siendo más inteligentes que él. Así, en lugar de preferir a una mujer lista, en su discurso se usaron términos negativos, estos chicos preferían una mujer que «no fuera una paleta, retrasada» y «no tuviera una sola neurona y necesitara treinta segundos para responder a una pregunta». La imagen no es por lo tanto demasiado esperanzadora, el alumnado de secundaria efectivamente mostró reproducir los estereotipos sexistas en su discurso sobre los géneros.

A pesar de ello, el alumnado también fue capaz de identificar estereotipos cuando estos aparecieron en publicidad o en otros canales audiovisuales. Especialmente las chicas son conscientes de la presión que la sociedad ejerce sobre las mujeres para que ellas se muestren siempre perfectas. Todo el grupo estuvo de acuerdo en concluir que existe una diferente socialización con respecto a niños y niñas. Especialmente en la publicidad dirigida al segmento de población infantil, el sexo determina la forma y el contenido en que se promociona un determinado tipo de persona para niños y para niñas. Es una idea sobre la

que fueron capaces de discutir y reconocer que existe. Vemos por lo tanto que el esfuerzo de reflexión tiene buenos resultado cuando se ponen en común los pensamientos de los/las jóvenes.

Sin embargo, cuando se les pidió que realizaran una reflexión individual los resultados mostraron que el alumnado reconoció únicamente los estereotipos más habituales, los que podríamos decir que en este momento la sociedad reconoce como carentes de prestigio. La mujer «ama de casa» fue el más identificado y sobre el que más se habló en relación a productos publicitarios. También se hizo mención de ridiculizaciones del hombre, «el hombre zafio» o «el anti-hombre», modelos ambos en los que los jóvenes no desean reconocerse. No se reflexionó, sin embargo, sobre modelos muy comunes tanto de mujeres como de hombres que reflejan relaciones de dominación, cosificación o sexualización, para llegar a esto todavía es necesaria una mayor reflexión grupal e individual.

Como vemos, los resultados confirman lo que ya hemos visto en otros estudios, que la estereotipación clásica sigue fuertemente arraigada entre estos/as adolescentes. Ellas y ellos reproducen y consideran válidos modelos de relación sexistas y no detectan otras desigualdades de género, más allá de las aparentes. Son capaces de identificar y reflexionar sobre todo, sobre los aspectos más evidentes y que se han convertido socialmente en modelos poco deseables para mujeres (ama de casa) y para hombres (hombre zafio o anti-hombre), sin embargo, no realizan una reflexión más profunda sobre aspectos que no rodean su cotidianidad. Por lo tanto, la labor de reflexión conjunta, pero especialmente la de reflexión individual, sigue siendo imprescindible en el aula. Consideramos que además de la reflexión sobre modelos clásicos, es necesaria la discusión y reflexión sobre modelos alternativos de feminidad y masculinidad. Modelos a los que estos/as jóvenes puedan considerar prestigiosos y en los que sí puedan y quieran reconocerse.

VI. Bibliografía

- Azorín Abellán, C. (2017): «Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia», *Revista Complutense de Educación*, 28, 1: 45-60
- Barberá, E. (1998): *Psicología del género*, Barcelona, Ariel Psicología.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press.
- Bosch, E., V. A. Ferrer y A. Alzamora (2006): *El laberinto patriarcal*, Barcelona, Anthropos.
- Canto Ortiz, J. M., P. García Leiva y L. Gómez Jacinto (2009): «Celos y emociones: Factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad», *Athenea Digital*, 15, 39-55.

- Caro García, C. (2015): «Formación en género y detección precoz de la violencia contra las mujeres a partir de las creencias: Un estudio cualitativo en jóvenes universitarios/as de Grado» (Tesis doctoral inédita), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Caro García, C. (2017): «Se sigue educando con los mismos modelos amorosos que en la postguerra», *eldiario.es Andalucía*. 05/11/2017. http://www.eldiario.es/andalucia/modelos-amorosos_0_701330005.html
- Connell, R.W. (1987): *Gender and Power*, Cambridge, Polity.
- Davidson, M. J., y C. L. Cooper (1992): *Shattering the glass ceiling: The woman manager*, London, Paul Chapman Publishing.
- De Andrés del Campo, S. (2006): «Hacia un planteamiento semiótico del estereotipo publicitario de género», *Signa*, 15, 255-283.
- De Miguel Luken, V. (2015): *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández Morales, M. (ed.) (2009): *Publicidad y violencia de género: un estudio multidisciplinar*, Palma de Mallorca, Edicions UIB.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013): «Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 1, 105-122. Recuperado: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Fontenla, M. (2007): «¿Qué es el patriarcado?», en Gamba, S. B., *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*, Buenos Aires, Biblos, 256-260.
- Freixas, A. (1995): «La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual», *Apuntes de Psicología*, 44, 17-34.
- García-Leiva, P. (2005): «Identidad de género: modelos explicativos», *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- García-Pérez, R., M. A. Rebollo, O. Buzón, R. González-Piñal, R. Barragán y F. Ruiz (2010): «Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género», *Revista de Investigación Educativa*, 28, 1, 217-232.
- Glick, P., S. T. Fiske (1996): «The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (2001): «An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality», *American Psychologist*, 56, 109-118.
- Herrero Cecilia, J. (2006): *La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas*. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>. Fecha de consulta: 09/06/2017.
- Lomas, C. (2003): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.
- López-Sáez, M., J. F. Morales y A. Lisbona (2008): «Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles», *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.

- Lewis, C. (1936): *The allegory of love. A study in Medieval tradition*, Oxford, Clarendon Press.
- Maddaleno, M. y J. Schutt-Aine (2003): *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas*. Disponible en: http://intpsiquiatria.inteliglobe-mex.com/inp_piloto/portal/saludxmi/biblioteca/sexualidad/m3_Factores_desarrollo_saludsexual_adolescentes.pdf. Fecha de consulta: 04/06/2017.
- Menéndez I. (2009): «La perspectiva de género como enfoque epistemológico y su aplicación al discurso publicitario», en Fernández Morales, M. (ed.), *Publicidad y violencia de género: Un estudio multidisciplinar*, Palma, Edicions UIB – Universitat de les Illes Balears, 24-39.
- Millet, K. (1969): *Sexual politics*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- Montero García-Celay, M. L. y M. Nieto Navarro (2002): *El patriarcado: Una estructura invisible*. Disponible en: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>. Fecha de consulta: 04/06/2017.
- Moreno, E. (2000): *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2001/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf. Fecha de consulta: 09/06/2017.
- Pallarès Piquer, M. (2015): «La cultura de género en la actualidad: Actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad», *Tendencias pedagógicas*, 19, 189-209.
- Poal, G. (1993): *Entrar, quedarse, avanzar*, Madrid, Siglo XXI.
- ProyectoScopio (2017): *Resultados III: Primer Barómetro ProyectoScopio 2017. Datos género*. <http://www.proyectoscopio.es/images/barometro/2017.pdf>. Fecha de consulta: 09/11/2017.
- Puleo, A. (2005): «El patriarcado: ¿una organización social superada?», *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Quesada Jiménez, J. y A. López López (2010): «Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria», *Ensayos*, 25, 41-58.
- Romera, M. (2015): «The transmission of gender stereotypes in the discourse of public educational spaces», *Discourse & Society*, 26 (2), 205-229.
- Stryker, S. (1968): «Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family research», *Journal of Marriage and Family*, 30 (4), 55-64.
- Stryker, S. y P. J. Burke (2000): «The past, present, and future of an identity theory», *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 284-97.
- Suárez Villegas, J. C. (2007): *Estereotipos de la mujer en Comunicación*, en www.nodo50.org. Disponible en: <http://www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/estereotipos.pdf>. Fecha de consulta: 04/06/2017.
- Zapata Fiedler, L. (2012): «Los estereotipos de mujeres en las películas de Disney», *Ensayos Contemporáneos*, 46, 23-24.
- Van Dijk, T. A. (1998): *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, London, Sage.
- Van Dijk, T. A. (2003): *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.