

***LA EDUCACIÓN COMO CAMINO HACIA
LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA***

ALMUDENA GARCÍA CAMPOS

TUTORA: VALENTINA MAYA FRADES

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
LA EDUCACIÓN	8
1.1 Evolución histórica de la educación	8
1.1.2. El sistema educativo Español de la ley Moyano a la transición.....	12
1.1.3. El sistema educativo Español desde la transición	14
1.2. Conceptualización de la educación	16
1.3. El sujeto de la educación	20
1.3.1. El desarrollo cognitivo	21
1.3.2. El desarrollo social	23
1.3.3. El desarrollo moral	24
1.4 Agentes educadores	25
1.4.1 La familia	26
1.4.2. Las instituciones escolares	30
1.4.3. Las Instituciones sociales.	35
1.5. Los principios educativos	35
1.6. Los fines de la educación (objetivos)	37
EDUCACIÓN EN IGUALDAD	40
2.1 Implicaciones de la ley de igualdad en el sistema educativo	41
2.2. Implicaciones de la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género en el sistema educativo	42
2.3. Implicaciones de la ley de educación en materia de igualdad	43
2.4. Los distintos modelos de educación	44
2.5 La coeducación	46
2.6. El currículum escolar	49
2.7. Educación en valores	50
2.8. El Lenguaje sexista	52
2.8.1. La educación lingüista no sexista.....	53
2.8. Los roles y estereotipos sexistas en el sistema educativo y en la familia.	54
2.8.1. Los roles sexuales.....	54
2.8.2. Los estereotipos sexuales	56
2.9. Formación de la identidad sexual en la escuela	58
2.10. Educación para la sexualidad	59
LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS AULAS	63

3.1 La violencia	63
3.1.1. Violencia de género.....	64
3.2. La violencia escolar	67
3.2.1. Conductas agresivas en el contexto escolar	68
3.2.2. Diferencias entre las agresiones de chicos y chicas	70
3.2.3. El incremento de la violencia a manos de las chicas.....	71
3.4 Violencia de género en las aulas.....	74
3.4.1 La masculinidad en el ámbito educativo.	75
3.4.2. Las manifestaciones de la violencia de género en las aulas	77
3.5. Maltrato infantil y abusos a menores. Actuaciones desde el ámbito educativo.	83
3.6. El proceso de «victimización»	84
3.7. Tratamiento y prevención de la violencia de género en el ámbito educativo.	85
3.8 Principios y reglas del derecho internacional para menores.....	89
3.9 El derecho penal de menores en nuestro país.	90
<i>Conclusiones.....</i>	<i>93</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA:.....</i>	<i>96</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>104</i>

INTRODUCCIÓN

La violencia de género es como bien sabemos un problema presente en nuestra sociedad, en toda la sociedad, sin importancia de clase, etnia o grupo social. Es un problema que nos afecta a todos y por ello debemos estudiar las posibles causas que lo alimentan para así poder, en un futuro, cambiarlas en la medida de lo posible.

Si el principal motivo de que la violencia de género exista es el desequilibrio que sufren las relaciones de poder entre hombres y mujeres, debemos ver cuáles son los factores que dan lugar a este desequilibrio tan desfavorable para el sexo femenino. Uno de los factores que tradicionalmente ha influido en la formación de las relaciones entre mujeres y hombres es, y seguirá siendo, la educación. La educación se da en varias etapas de la vida, la educación se da a lo largo de toda nuestra vida, pero es en las edades tempranas cuando ésta va a influir, positiva o negativamente, en las normas morales que adoptemos, los vínculos sociales que creamos y los roles que ejerzamos en la sociedad.

El presente trabajo tiene por objeto analizar en profundidad la educación en igualdad niños y jóvenes y ver si mediante la acción de ésta se podría procurar algún cambio en los comportamientos de violencia de género en las aulas.

En el primer capítulo veremos y conceptualizaremos la educación en su sentido más amplio. Conoceremos la historia que nos ha llevado hasta el sistema educativo actual, hablaremos de los agentes que intervienen en la educación de los sujetos educandos y de los fines de la educación, para por último tratar los principios que regulan actualmente nuestro sistema educativo.

En un segundo capítulo nos centraremos en lo que es una educación basada en la igualdad entre sexos y desde aquí poder analizar qué se podría mejorar, cambiar o fortalecer dentro de esta coeducación.

En el tercer capítulo observaremos los factores y sujetos que intervienen, de forma tanto activa como pasiva, en el problema de la violencia, de la violencia en las aulas en general y de la violencia de género en el sistema educativo en particular.

El cuarto y último capítulo recogerá para finalizar las conclusiones sobre lo visto a lo largo de todo el trabajo con la intención de lograr así el objetivo de éste, que se traduce en encontrar las posibles concurrencias entre la falta de educación en igualdad y la violencia de género en las aulas.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN

1.1 Evolución histórica de la educación.

Los sistemas de educación más antiguos tenían por objeto el estudio de la religión y de las costumbres del pueblo. Ya en el antiguo Egipto las escuelas del templo enseñaban no sólo religión, sino también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. En la India también se enseñaba en las instituciones educativas la religión en este caso el Budismo el cual se extendió por los países de oriente. La educación en la antigua china se centraba en la filosofía, la poesía y la religión de acuerdo con las enseñanzas de Lao-tsé, Confucio y otros filósofos. El sistema chino de un examen civil, iniciado hace más de 2000 años se ha mantenido hasta nuestros días, pues mediante él se permite la selección de los mejores estudiantes para puestos importantes en el gobierno.

La educación espartana tenía como objeto principal la creación de una población compuesta de guerreros fuertes, sanos, bellos e imponentes. Se intentaba combatir los rasgos considerados femeninos como la delicadeza y la ternura.

En la era ateniense¹ la educación era responsabilidad de los padres hasta que los hijos cumplieran los 18 años, ésta ya no era simplemente una educación militar sino que tenía por objeto el enriquecimiento personal del individuo a todos los niveles, este perfeccionamiento recibía el nombre de *kalokagathia* el cual se refería a los atributos de belleza física, dignidad moral, sabiduría y valentía. Las etapas de esta primera educación se fijaban en Educación primaria, secundaria, superior y una última llamada *efebia* que era el servicio militar griego al que se accedía después de haber sido instruido en las etapas anteriores.

¹ La educación griega "*paideia griega*" se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos, los elementos constitutivos eran tales como la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas y la filosofía, que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y control sobre sí mismo y sobre sus expresiones. El primero en configurar la *paideia* como un humanismo fue Isócrates. El ideal de *paideia* estaba dado por la estructura específica de la polis griega.

A finales del siglo II Roma eligió el modelo griego para su educación que igualmente constaba de tres etapas: *ludus litterator* asistían tanto niños como niñas² entre los 7 y los 11 años donde el *magister ludi* enseñaba escritura, lectura, cálculo y la ley de las doce tablas, todo esto supervisado por el *paedagogus*. Desde los 11 hasta los 16 años tenía lugar la enseñanza secundaria, *ludus gramaticus* donde aprendían principalmente la teoría gramatical, la lectura con entonación y a comentar los textos clásicos griegos y latinos, en esta etapa las chicas raramente continuaban con su formación y los chicos únicamente si sus padres podían costárselo. La enseñanza superior, *ludus rhetoricus* comenzaba con la toma de la *toga viril* hasta los 20 años y en esta etapa sólo se encontraban alumnos de la clase alta. Estas clases eran impartidas por los *rhetores*, quienes enseñaban el arte de la retórica, filosofía y derecho. Una vez terminada la etapa superior los alumnos que querían y podían permitírselo se trasladaban a Grecia para ampliar sus estudios y para ello debían aprender griego. Algunas mujeres alcanzaban un alto nivel cultural, porque aunque dejaban la escuela a una edad temprana aquellas que podían permitírselo disponían de preceptores particulares para su erudición³



detalle grabado en piedra que representa a los rhetores.

A España llegó este modelo educativo⁴ el cual fue completamente instaurado a finales del siglo VI, en la era visigoda. Este modelo contaba con tres escuelas: las

² Este podría entenderse como el primer sistema coeducativo.

³ cfr. Blázquez, JM . *La cultura en la roma imperial en historia de Roma, tomo II El imperio romano*. cátedra, Madrid, 1989 págs. 394 - 400

⁴ La humanitas Romana. Hubo tres momentos marcados por tres hombres en la humanitas: Marco Porcio Cáton, Varrón y Cicerón, este último recoge las dos posturas anteriores, el primero recuerda el ideal de la comunidad romana, es decir, el ideal político de la antigua Roma; y otro, que admite la

parroquiales que preparaban a los clérigos con lo mínimo, *las episcopales* en las que la instrucción de estos clérigos llegaba a un nivel superior con las siete artes liberales que se dividían en el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) y *las monacales* que constituyeron el fenómeno educativo y cultural de la España visigoda católica donde entre otras materias se estudiaba derecho canónico. En cuanto a la educación de la mujer San Leandro de Sevilla escribió el tratado *De institutione virginum* dedicado a su hermana florentina con motivo del ingreso de ésta en el monasterio de mujeres de Sevilla para la educación de las religiosas.

Durante la edad media las ideas del escolasticismo se impusieron en el ámbito educativo de Europa occidental. El escolasticismo utilizaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles. Un profesor relevante del escolasticismo fue el eclesiástico Anselmo de Canterbury, quien, como Platón, defendía que sólo las ideas eran reales. Otro clérigo, Roscelino de Compiègne⁵, en la línea de Aristóteles, enseñaba el nominalismo, doctrina según la cual las ideas universales son *flatus vocis* y sólo las cosas concretas son reales.

Del siglo XII en adelante se abrieron varias universidades en Italia, España⁶ y varios países más de Europa, pero la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a la misma. En el desarrollo de la educación superior durante la edad media los musulmanes y los judíos desempeñaron un papel crucial, pues no sólo promovieron la educación dentro de sus propias comunidades, sino que actuaron también como intermediarios del pensamiento y la ciencia de la antigua Grecia a los estudiosos europeos. Los centros de Toledo y Córdoba en España atrajeron a estudiantes de todo el mundo civilizado en la época.

ineludible aportación del estudio de las artes liberales y la asimilación de la cultura y logros científicos de Grecia.

⁵ Otros grandes maestros escolásticos fueron el teólogo francés Pedro Abelardo, discípulo de Roscelino, y el filósofo y teólogo italiano Tomás de Aquino. El reconocimiento de estos profesores atrajo a muchos estudiantes y tuvo una enorme incidencia en el establecimiento de las universidades en el norte de Europa desde el siglo XII.

⁶ En España la primera universidad fue la de Palencia creada por Alfonso VIII (1212) y al igual que sus sucesoras en nuestro país era administrada por los estudiantes, en el norte de Europa (París, Oxford, y Cambridge), eran administradas por los profesores. cfr. Capitán Díaz, A. “*historia de la educación en España*” pág 44.

En los siglos XVI y XVII, la literatura política se dirige fundamentalmente a la educación del príncipe. Más tarde, en el período conocido como la Ilustración (S. XVIII), los documentos bibliográficos se dirigirán a la educación del pueblo, pues hasta este momento, la sociedad es puramente estamental. La moral que justifica su estructura social, es una moral basada en el principio medieval del servicio, es decir, cada estamento y por tanto sus miembros, debe servir a Dios, al rey y a la comunidad de un modo diferente⁷.

Pero el verdadero poder del siglo XVIII es la Iglesia y éste es un poder económico debido a sus posesiones y privilegios, y también un poder social por su compacta organización, su disciplina y su capacidad para modelar la conciencia de los hombres, y sobre todo, porque la Iglesia monopoliza la educación, en especial, las universidades. La educación está en manos de la iglesia sin que pueda observarse una preocupación importante por parte de la monarquía absoluta en la formación intelectual y profesional de sus súbditos. Sin embargo la educación elemental existe, aunque precariamente. La nobleza educa a sus hijos en las primeras letras mediante preceptores o leccionistas. Los ayuntamientos sostienen escasas escuelas primarias, a cargo de maestros ignorantes y mal pagados. La iglesia mantiene escuelas monásticas, ajenas a los conventos y ausentes de todo control regio, que atraen a los hijos de los campesinos deseosos de evadirse del cultivo de la tierra y acceder a una situación mejor a través de la carrera eclesiástica⁸. Esta lamentable situación de la educación básica no dejara de preocupar hondamente, a la minoría ilustrada que propondrá su reforma. En cuanto al método pedagógico empleado en dicha época, se había basado en el culto supersticioso de los antiguos y la negación de todo mérito a los modernos. Nadie se preocupa por la observación ni por la experimentación. Lo único que se pone a contribución es la memoria.

Los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX como consecuencia de la Revolución Francesa. A partir de aquí nos encontramos con una consecución de periodos de poca duración.

⁷ De Fuelles Benítez, M. (1980) "*Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*", pág. 38

⁸ cfr. Llopis, J y Carrasco, MV , *Ilustración y educación en la España del s. XVIII* escuela universitaria de formación del profesorado de EGB. Imprenta martin, 1983, Valencia, pág 20.

1.1.2. El sistema educativo Español de la ley Moyano a la transición.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, llamada Ley Moyano⁹ significó el término de la consolidación del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad, sobre todo a nivel legislativo y de administración. Por primera vez desde 1821, España contaba con una ley general de educación mínimamente aceptada por todos.

El 19 de septiembre de 1868 estalla la revolución conocida como «la Gloriosa», comenzando el llamado sexenio revolucionario y en 1873 es proclamada la Primera República española y una de las características básicas de este período en el campo de la educación, es el impulso de la libertad de enseñanza debido al krausismo¹⁰, de aquí surge una drástica batalla por la regeneración de la Universidad, dando origen a la *cuestión universitaria* (se consideraban las doctrinas que se impartían en ella de perniciosas) y posteriormente a la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Pasado este periodo, la segunda república (1931-1936) proclama la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Igualmente, establece que los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial serán funcionarios y que se legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación. Entre los cambios más importantes que trae consigo la proclamación de la segunda república destacan la libertad de conciencia de los profesores, la supresión de la educación religiosa obligatoria y la regulación del bilingüismo, permitiendo que en las escuelas primarias se enseñe en lengua materna, aunque sea diferente del

⁹ A esta ley se le dio este nombre por ser Claudio Moyano el Ministro de Fomento en el momento de su aprobación.

¹⁰ Ideología introducida por Sanz del Río (1814-1869) en nuestro país. Con él se inicia un propósito reformador y profundamente pedagógico. Lo más importante de esta ideología, es su libre actitud ante la búsqueda de la verdad, el sentido liberal de la tolerancia como base de la convivencia, su apertura al pensamiento europeo, su decidido afán por la libertad de la ciencia, su fe en la ética y en consecuencia, en la regeneración del hombre a través de la educación, convirtiéndose por todo ello la educación en una actitud moral. cfr. Capitán Díaz ,A. “*historia de la educación en España*” pág 274.

castellano. La reforma fundamental en este nivel se produce con la aprobación, en 1934, del Plan de estudios de bachillerato: el *Plan Villalobos*.¹¹

Con la dictadura se produce una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los avances de la república en cuanto a renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza. Ésta se va a ver influenciada totalmente por los valores ideológicos que defiende y promulga el Movimiento Nacional: la unidad de la Patria y la religión católica. Así, la preocupación en la enseñanza primaria residirá principalmente, en los contenidos religiosos, morales y patrióticos que impulsan el glorioso Movimiento Nacional. En esta época, se prohíbe la coeducación por lo que los alumnos son separados por sexos y también se incrementa el elitismo manifestándose en un sistema de doble vía, uno para las elites y otro para las clases más desfavorecidas.

En 1970 se aprueba la Ley 14/1970 de 4 de agosto “Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa” en la que se regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. En ella se aboga por el principio de integración social a través de la escuela, en el que las puertas de los centros de enseñanza se abrirían de par en par, sin limitaciones ni discriminación alguna para ningún español.

¹¹ La enseñanza se estructuró a este nivel en siete cursos divididos en dos ciclos. El primero, (formado por tres cursos) impartiría una enseñanza general que prepararía para el segundo ciclo (formado por cuatro cursos divididos) donde los dos primeros cursos de éste comprenderían disciplinas formativas y en los dos siguientes se profundizaría en las disciplinas. Finalizado el bachillerato, había una prueba de reválida en cuyo tribunal intervendría el profesorado universitario. cfr. Capitán Díaz, A. “*historia de la educación en España*” pág 344.



Niños en una escuela de Lérida durante la posguerra. Archivo de EFE¹²

1.1.3. El sistema educativo Español desde la transición

Franco muere en noviembre de 1975 le sucede en la jefatura del Estado Juan Carlos I, rey de España, quien nombra a Adolfo Suárez presidente del gobierno en 1976; inmediatamente se anuncia el desmantelamiento de las instituciones franquistas y se diseña una constitución democrática, que es debatida y pactada por la mayoría de las fuerzas políticas del país y aprobada en referéndum en 1978. Posteriormente se convocan las primeras elecciones democráticas desde 1936, donde triunfa la Unión de Centro Democrático (UCD), que gobernará por espacio de seis años. El artículo 27 de la Constitución ¹³marcó los principios generales de toda la legislación actual en

¹² Esta imagen representa la segregación sexista que durante la dictadura se dio en las escuelas Españolas. A la mujer, en esta época, se le consideraba como sumisa, lo cual era un rasgo fundamental de la relación fascismo/mujer lo que confirmaba el estereotipo de la mujer víctima. Éste era un pensamiento clave para la política de dominio social y económico del franquismo. Los encargados de que esta idea se conservara a lo largo de toda esta época fueron la Iglesia y la Sección Femenina .

¹³ en el artículo 27 de la CE se dice expresamente que todos tiene el derecho a la educación y se reconoce la libertad de enseñanza, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que este de acuerdo con sus propias convicciones, la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, estos poderes también garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes, se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales, los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca, los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes, los

materia de educación. A partir de este momento las leyes que regulan el sistema educativo y las relaciones entre las mismas son¹⁴:

- ➔ 1985, LODE (ley orgánica reguladora del derecho a la educación) esta ley modifica a la LGE e introduce el derecho a la educación, la participación de la sociedad en el ministerio de educación y la financiación de los centros educativos tanto públicos como privados.
- ➔ 1990, LOGSE (ley orgánica de ordenación general del sistema educativo) esta ley deroga a la LGE y modifica a la LODE. Introduce la nueva estructura del sistema y ordenación de las enseñanzas, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (antes sólo era hasta los 14) y establece la FP (formación profesional) superior.
- ➔ 1995, LOPEG (ley orgánica de la participación y evaluación del gobierno de los centros docentes) adapta a la LODE. Como novedad esta ley regula las actividades extraescolares, la autonomía en la gestión de los centros educativos, establece la inspección por las administraciones educativas y regula los órganos de gobierno de los centros.
- ➔ 2001, LOU (ley orgánica de Universidades) mejora la calidad de estos centros, crea mecanismos apropiados para potenciar las actividades investigadoras en las universidades, facilita la incorporación de nuestro sistema educativo universitario al espacio europeo (Bolonia) y favorece la movilidad de estudiantes y profesorado entre las universidades.
- ➔ 2002, LOCFP (ley orgánica de las cualificaciones y de la formación profesional) esta ley adecua la formación profesional a las nuevas exigencias del sistema productivo y fomenta la formación y readaptación profesional.
- ➔ 2002, LOCE (ley orgánica de calidad de la educación) esta ley adapta a la LOGSE y mejora el nivel medio de los conocimientos de los alumnos, fomenta la cultura del esfuerzo como garantía de progreso

poderes públicos ayudaran a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca, se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

¹⁴ el acceso a este documento:

<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

personal, garantiza la igualdad de oportunidades, previene y combate el fracaso escolar y mejora las condiciones de trabajo de los profesores

Con la aprobación el 14 de julio de 2006 de la Ley Orgánica de Educación, se introdujo la reforma del sistema educativo, que actualmente se encuentra en fase de implantación progresiva.

Actualmente el nuevo sistema educativo modifica la organización anterior para estructurar las enseñanzas no universitarias en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación Secundaria Postobligatoria. La Educación Secundaria incluye el Bachillerato, los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior y las enseñanzas de régimen especial como las artes plásticas y el diseño¹⁵.

1.2. Conceptualización de la educación

La educación actúa como un motor social, cultural, moral, político, económico... Según David Carr todas estas facetas que interactúan entre sí por lo que resulta tarea difícil el conseguir una definición que goce de consenso general puesto que son muchos los grupos socioculturales que tienen distintas concepciones sobre el término educación. (2005 Págs. 18-19)

Lo que no podemos negar es que existe un nexo entre educación y aprendizaje, lo mismo que también es obvio que el término educación va unido a la idea de perfeccionamiento, aunque no todas las acciones que provocan un cambio en el ser humano pueden considerarse beneficiosas para este, puesto que es la persona la que mediante la educación, adquiere la libertad de elección y con ella también la buena o mala elección, pero como idea general todos solemos unir educación a unos logros optimizadores sobre el individuo.

¹⁵ el acceso a este documento: <http://www.educaweb.com/contenidos/el-sistema-educativo-s1781.html>

Si nos remontamos en el tiempo hasta adentrarnos en el primer castellano¹⁶ además de los términos relativos a enseñanza e instrucción, ya encontramos la utilización de dos vocablos para designar lo que actualmente se entiende por educación: “nodrir” y “criar”. “Nodrir” es el proceso que realiza la madre de cuidar-alimentar. “Criar” es el proceso que realizaba el padre y que consistía en crear, engendrar, producir. En el Siglo de las Luces se considera que el vocablo educación es un neologismo ya que éste es importado de Francia y en este período siempre es referido a la educación de los nobles o príncipes.

El estudio etimológico del vocablo educación pone de manifiesto la ambivalencia de este término, para aproximarnos al concepto de educación hemos de analizar su raíz etimológica:

En el origen etimológico coexisten dos modelos tradicionales básicos¹⁷: el directivo “educare” que significa crianza, dotación, alimentación y “educere” que se entiende como desarrollo, extracción. (Castillejo: 1994)¹⁸. Estos dos vocablos en la actualidad se complementan, por lo que no estamos en la obligación de elegir entre uno u otro y por ello podemos decir que la intervención del educador/a permite que el educando/a adquiera grados mayores de autonomía a la vez que este mismo se erige como el motor principal de su propia educación.

También debemos atender para acercarnos al concepto de educación al vocablo que proviene del latín “educatío”, que definimos como la acción y efecto de estudiar, la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes y/o instrucción¹⁹ por medio de la acción docente.

¹⁶ En este sentido nos referimos al Castellano de Berceo (1197-1264), conocido por ser el primer poeta en lengua castellana del que se tiene referencia puesto que fue el más importante representante del movimiento llamado mester de clerecía.

¹⁷ Tanto un término como el otro tiene en común que aluden al auxilio de unas personas sobre otras. Si optamos por “educare” estaremos haciendo hincapié en la influencia exterior, mientras que si el elegido es “educere” el protagonista es el propio educando.

¹⁸ Castillejo, J. L. *La educación como fenómeno, proceso y resultado*, 1994, pág. 18.

¹⁹ (Del lat. instruere) Enseñar, doctrinar. Comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas. Dar a conocer a alguien el estado de algo, informarle de ello, o comunicarle avisos o reglas de conducta. Tramitar un procedimiento administrativo o judicial. (Diccionario Real academia de la lengua Española. Edición vigésima segunda. <http://www.rae.es/rae.html>)

La definición de educación variará dependiendo de la corriente escogida y hay tantas definiciones como tratados y manuales. A lo largo de la historia, en la literatura especializada, se han ido analizando numerosas definiciones que existen en torno a la idea de educación. Es tal la propuesta que a continuación expongo brevemente algunas de ellas:

- Concepto positivista o naturalismo crítico: Spencer define a la educación, como un proceso de adaptación, del individuo, al medio ambiente y social.
- Concepto idealista: Platón nos habla de: "... la buena educación, es aquella que da, al cuerpo y al alma, toda la belleza y perfección de que es susceptible y Hegel: "la educación debe propender a que la primitiva naturaleza humana, se convierta en una naturaleza espiritual".
- Concepto pragmático: acentúa en la personalidad humana, John Dewey, dice "la educación es una reconstrucción o reorganización de la experiencia que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia ulterior"
- Concepto Humanista: para Whitehead " hay sólo un tema para la educación y este tema es la vida en todas sus manifestaciones".
- Concepto constructivista: Piaget entiende que la educación debe promover el desarrollo del pensamiento lógico. Y debe cuidarse el desarrollo pleno del niño promoviendo su estima y el que disponga de oportunidades y experiencias para desarrollar estructuras cognoscitivas.

Según García Carrasco agrupa las definiciones en 7 bloques (1996)²⁰ :

²⁰ Esta agrupación Joaquín G. Carrasco la realiza estudiando las aportaciones de Rufino Blanco (1861-1936) *Enciclopedia pedagógica*, 1930 y las de García Hoz (1911-1998) *Principios de pedagogía sistemática*, 1960. cfr. Jaume Serranova *Teoría de la educación*. Ediciones universidad, salamanca 1996.

1. Definiciones que hacen referencia al componente ideal o utópico de lo que se pretende o al componente de elemento indispensable en el desarrollo de la persona.
2. Definiciones en las que el protagonismo lo tiene la influencia externa (agente/s educador/es).
3. Definiciones en las que el acento recae en la intencionalidad del proceso.
4. Definiciones que remarcan el hecho de que sea un fenómeno exclusivamente humano.
5. Definiciones que subrayan el contexto individual o social y las relaciones de comunicación como elementos indispensable en la educación.
6. Definiciones que hacen hincapié en las capacidades innatas o genéticas de la persona para aprender (herencia). La educación así entendida se limita a desarrollar o propiciar el desarrollo de esas capacidades innatas.
7. Definiciones que hacen hincapié en los procesos de influencia (medio).

Se pueden distinguir dos elementos en la educación: El *conservador*, que equipara educar a socializar (educación como mera transmisión de conocimiento), y el *progresista*, que insiste en el carácter perfeccionador y superador del hecho educativo. Es decir, por un lado, la educación socializa, en los términos que marca una determinada sociedad, y por otro, perfecciona en relación a una idea abstracta de hombre. En esta segunda acepción hablamos de educación²¹ como perfeccionamiento.

Una definición de educación válida dada por Jaume Serranova puede ser: *proceso de humanización del sujeto mediante una acción dinámica del educando con otros sujetos y su entorno que se lleva a cabo de acuerdo a una escala de valores que proporciona las bases de la integridad social de los individuos constituyendo una dimensión básica de la cultura y garantizando la supervivencia de ésta* (2000,14).

Podríamos señalar que la clave está en que es un proceso de humanización del sujeto, incluso los biólogos afirman que sin la educación no llegaríamos a la meta de

²¹ “Educar es producir al ser humano, el hombre tiene futuro y no llega prefabricado del todo.” (cita fullat (1992, pág. 29)

la humanización²². Este proceso de humanización educacional será siempre para los individuos un proceso inacabado puesto que continuamente seguimos nutriéndonos tanto de otros sujetos como de nuestro entorno y la interacción con el medio no llega a su fin hasta el momento de nuestra muerte, de hecho el simple contacto con la realidad representa una fase educacional en sí misma.

1.3. El sujeto de la educación

El ser humano será el sujeto de la educación siempre y cuando demos a esta educación el sentido del perfeccionamiento de las capacidades naturales con una perspectiva de valores, si la educación consiste en una acción dinámica del sujeto con otros sujetos y el entorno, que se lleva a cabo mediante una escala de valores, entonces será el ser humano y no otras especies los sujetos de la educación puesto que las demás especies no pueden formarse en valores. “El ser humano tiene un gran potencial de desarrollo formativo gracias a la naturaleza del mismo y precisamente por ello, con la educación que actúa de vehículo motivador, pierde esa naturalidad que le caracteriza”²³. De echo Rosseau afirmaba: “*con la educación el hombre llega a desnaturalizarse*”.

La educación en todo caso debe satisfacer las necesidades del educando, la misma educación despierta las necesidades educativas ya que al ir interiorizando esos conceptos, esas transacciones que llegan a nosotros tanto inconsciente como conscientemente nos aportan información adicional. Al hablar de necesidades se está en la obligación pasiva de nombrar a Maslow (1975) ya que este diferencia en su “*concepción humanística de la motivación*” muy acertadamente entre necesidades de nivel inferior y necesidades de nivel superior²⁴.

²² Algunos estudios biológicos afirman que el individuo nace prematuramente en comparación a otras especies y necesitamos de unos cuidados, para sobrevivir primero y para desarrollarnos después y así llegar a la meta de ser humano que comprende tanto la parte biológica como la cultural.

²³ Cfr. Serranova, *J teoría de la educación* pág.14

²⁴ Abraham Maslow (1975) diferenció entre las necesidades de nivel inferior que son aquellas que son fundamentales para el individuo y que determinan un claro control sobre su conducta cuando no son satisfechas. Las necesidades de nivel inferior son tales como necesidades de supervivencia (necesidad de alimentos, agua, aire...), de seguridad (necesidad de sentirse física y psíquicamente libre de peligros), de pertenencia (ser aceptado por los demás) y de autoestima obtener el reconocimiento de los

En el proceso educacional el sujeto desarrolla la dimensión intelectual, la social y la moral para completar la humanización del individuo. Vamos a ver las tres en profundidad ya que son de vital importancia en el proceso educacional:

1.3.1. El desarrollo cognitivo

En el educando tiene una gran relevancia el desarrollo cognitivo estudiado por Jean Piaget (1896-1980) que establece en su teoría que la dimensión intelectual está condicionada por la evolución biológica natural, y en este sentido fija las etapas del desarrollo cognitivo en 4 estadios:

1- Estadio sensorio motriz, (0-2 años). Según Piaget, al principio no hay distinción ninguna en el niño entre su mundo interior y el mundo exterior, pero cuando el niño comienza a percibir un espacio único en torno suyo, su cuerpo no es sino un cuerpo más entre otros cuerpos, y es capaz de distinguir entre el “dentro” (de su cuerpo) y “fuera” (en el espacio). Con ello el niño supera su radical egocentrismo –que es bastante paradójico, por cierto, ya que es un egocentrismo sin “ego”– y situarse en el mundo. La superación progresiva de las diversas formas de egocentrismo tendrá una gran importancia en el desarrollo del individuo.

2- Preoperatorio, (2-6 años) Imitando a los adultos, el niño aprende el lenguaje, lo cual le permitirá dar un enorme paso adelante. El lenguaje le permite reconstruir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ello supondrá la posibilidad de hacer intercambios verbales con los demás; y, además, al interiorizarse la palabra, surge el pensamiento como diálogo consigo mismo. Así pues, surgen dos nuevos mundos: el mundo social y el mundo interior.

Este pensamiento infantil posee características muy peculiares:

otros) y por otro lado están las necesidades de nivel superior que sólo las pueden acometer aquellos individuos que tengan satisfechas las necesidades de nivel inferior. Las necesidades de nivel superior son tales como el logro intelectual (necesidad de comprender), el gozo estético (necesidad de belleza, orden...) y la autorrealización (necesidad de alcanzar las máximas cotas de desarrollo personal). cfr. Serranova, J. *Teoría de la educación*, 2000 pág. 114

1.- *Animismo*: el niño tiende a concebir las cosas como si estuvieran vivas y dotadas de intenciones.

2.- *Artificialismo*: todas las cosas han sido construidas por el hombre o por alguna actividad divina que actúa de un modo parecido a los hombres.

3.- *Causalidad*: está penetrada de elementos morales. Esta forma de pensamiento denota una nueva forma de egocentrismo. El niño es, egocéntrico, porque asimila todas sus experiencias del mundo al modelo de su mundo interior.

3- Pensamiento concreto (7-11 años). En este momento el niño se hace capaz de una cierta lógica (por algo es el comienzo de la edad escolar y la sabiduría popular sitúa en este momento la conquista del “uso de razón”). Lo que se adquiere es la capacidad de hacer operaciones mentales. Estas operaciones son concretas: se opera con objetos que tienen que estar presentes. Este tipo de pensamiento es fundamental para la etapa siguiente: el adolescente hará mentalmente lo que primero hizo de niño con las manos y con la vista. La reversibilidad se manifiesta a nivel social como reciprocidad: el niño se convierte en cooperativo, puesto que es capaz de ponerse en el punto de vista de los demás, superándose así el egocentrismo del periodo anterior.

4 – Pensamiento formal (a partir de los 12 años). A partir de este momento es posible ya hacer operaciones no concretas, es decir, operaciones que no requieren el apoyo de la percepción o de la manipulación, sino que se realizan puramente a un nivel verbal o conceptual. Los objetos son substituidos por proposiciones, con lo que el pensamiento se libera de lo real–presente y penetra en el campo de la reflexión, las teorías y las hipótesis. Lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o situaciones futuras del mundo, que a menudo son quiméricas. Lo que resulta más sorprendente es su facilidad para elaborar 3 teorías abstractas. Hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, o una estética. Otros no escriben, pero todos tienen teorías o sistemas. Existe un egocentrismo intelectual de la adolescencia que se manifiesta mediante la creencia en el infinito, poder de la reflexión, como si el mundo debiera someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Posteriormente el egocentrismo metafísico de la adolescencia encuentra paulatinamente su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la

realidad. El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino proceder e interpretar la experiencia.

1.3.2. El desarrollo social

Puesto que la educación se concibe precisamente como una actuación directamente dirigida a la socialización, no debemos dejar pasar por alto el desarrollo social y a este respecto varios autores han tratado este tema, entre ellos, Freud, Erickson, Wallon.

En este caso para ver el desarrollo social nos centraremos en los estudios de Erickson ²⁵ que reformuló la teoría psicoanalítica del desarrollo social de Freud en un modelo global que termina en la ancianidad, pero reconociendo que las etapas tempranas son las más importantes de todo el conjunto. Las etapas en el desarrollo social de Erickson se dividen en 8 estadios:

Estadio 1 – (0-1 años) En esta etapa del desarrollo se da la confianza-desconfianza donde la relación más importante para el bebé es la que tiene con la madre. Es la etapa de “coger y dar respuesta” y se potencian la esperanza y la fe puestas en la madre contra una posible distorsión sensorial.

Estadio 2 - (2-3 años) se da la autonomía contra la vergüenza y la duda las relaciones más significativas en esta etapa son con ambos progenitores se potencia la voluntad y la determinación y los aspectos negativos pueden ser la impulsividad y la compulsión.

Estadio 3 - (3-6 años) se desarrollan la iniciativa y la culpa y las relaciones más importantes se dan dentro del núcleo familiar las virtudes que se potencian son el propósito y el coraje frente a la crueldad y la inhibición como aspectos negativos de la personalidad.

²⁵ No hemos seleccionado la teoría de Freud ya que ésta sólo analiza los sujetos hasta la pubertad y como hemos señalado antes, la educación, es un proceso que continúa a lo largo de toda la vida por ello se ha considerado más válida la de Erickson.

Estadio 4 - (7-12 años) laboriosidad contra inferioridad las relaciones se expanden y llegan hasta el vecindario y la escuela. Se busca hacer cosas juntos y se potencia la competencia mientras se adquiere la virtuosidad unilateral y la inercia como aspectos negativos.

Estadio 5 – (12-18 años o más) se da una identidad del yo contra una confusión de roles. Se entra a formar parte de un grupo de iguales y se adquieren modelos de roles. Lo más importante es ser uno mismo y compartir. Se adquiere la lealtad y la fidelidad frente al fanatismo y el repudio negativos.

Estadio 6 – (los 20 o adulto joven) el individuo se relaciona con colegas y amigos que le ayudan a perderse y hallarse a uno mismo en el otro. Se conoce el amor pero también la promiscuidad y la exclusividad.

Estadio 7 – (de los 20 tardíos a los 50) las relaciones se dan entre compañeros de trabajo y el hogar se busca el llegar a ser y cuidar de. Adquirimos el cuidado y la sobre extensión y el rechazo.

Estadio 8 – (de los 50 en adelante) nos relacionamos con los humanos o “los míos” y lo importante es ser a través del “haber sido” se obtiene la sabiduría pero también la presunción y la desesperanza.

1.3.3. El desarrollo moral

No menos importante en el proceso de humanización del individuo es el desarrollo moral y éste se asocia a un proceso de madurez por el cual la persona va alcanzando mayores cotas de autonomía y de compromiso personal hacia los valores morales. “El niño cuando nace no es moral ni inmoral sino simplemente amoral, el sentido moral que adquiera dependerá de la sociedad en la que viva y también dependiendo de cada sociedad habrá una batería de códigos morales u otros, puesto que estos varían así como tanta diversificación de sociedades exista”²⁶.

²⁶ cfr. Bull, Norman J. *la educación moral*. 1976 Pág.35.

El paso de los niños en el desarrollo moral y en la motivación externalista a una orientación internalizada es objeto de estudio en las dos teorías actuales más importantes la de Kohlberg y la de Hoffman²⁷. La teoría de Kohlberg, el desarrollo moral implica una construcción progresiva del sentido moral: la persona que ha conseguido una orientación internalista tiene una comprensión madura del significado intrínseco de las normas morales y de los valores. Por el contrario en la teoría de la socialización moral de Hoffman el desarrollo moral se refiere primariamente a la transmisión de las normas morales y de los valores de la sociedad al niño. La orientación internalista significa aquí una internalización de las normas y de los valores. La internalización y la motivación dependen crucialmente del desarrollo de un afecto moral importante: la empatía.

La diferencia entre estos dos puntos de vista aparece bien clara cuando se tiene en cuenta como cada uno de ellos interpreta la moral externa. Para Kohlberg²⁸ la moralidad externa es inmadura o inadecuada y superficial; la moralidad interna es la situación madura en cualquier cultura, y un adulto con una moralidad externa debe ser considerado como evolutivamente retrasado. En contraposición tenemos la teoría de la socialización moral en la que Hoffman nos apunta que la moralidad externa es vista con frecuencia como un producto alternativo de diferentes técnicas educativas que les posibilita para la internalización moral; aunque la orientación interna es por lo general necesaria para una sociedad moderna, en ciertas culturas la moralidad externa puede ser suficiente.

1.4 Agentes educadores

El agente de la educación es la persona, grupo o institución que tiene el poder de producir un proceso de transformación y cambio en uno o varios sujetos. Estas transformaciones tiene lugar dentro de una estructura de interacción entre el individuo y el medio activo influyente por ello también podemos considerar agente de la

²⁷ cfr. VV.AA. E. Pérez Delgado y M.V. Mestre Escriba *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*, 1994 pág. 177

²⁸ Kohlberg (1992) estableció los 3 niveles con sus diferentes etapas, en total 6 donde el individuo sienta las bases de la moral autónoma.

educación al medio ambiente externo tomado en su conjunto, incluso, puede ser éste el agente educacional dominante²⁹. De manera general calificamos como educador a la persona que tiene responsabilidad de educar, ya sea por deber profesional o por deber social o moral. En cualquier caso no podemos olvidar que el educador también se debe considerar como educando puesto que la educación es un proceso que dura toda la vida de la persona, el educador por consiguiente sigue educándose mientras educa a los demás.

1.4.1 La familia

Como primer agente encontramos a **la familia** puesto que es el núcleo en el que tiene lugar la aparición del ser humano, desde aquí se constituye y estructura inicialmente el sistema de comportamientos que configuran la personalidad del individuo. Se puede indicar entonces que la familia no es sólo transformadora del sujeto sino que también actúa como constituyente en el sujeto. La familia es un agente educador transitorio y mide su eficacia en función del éxito en conseguir la autonomía personal del individuo.

La institución familiar lo mismo que la sociedad en su conjunto se ha visto marcada por la sociedad industrial con grandes cambios³⁰ tanto en su constitución como organización, se podría decir que “la familia es como una caja de resonancia en la que repercuten de manera especial los cambios que ocurren en la sociedad global”. (Coloma Medina: 1994. Pág. 23.)

La familia es un grupo primario³¹ ya que cumple con los requisitos de que es un microgrupo, pues el número de sus miembros es reducido, la interacción que en él tiene lugar es directa y profunda e informal y difusa y la meta es interna.

²⁹ cfr. García Carrasco, J teoría de la educación. Diccionario ciencias de la educación . Ediciones Anaya , Madrid, 1984, pág. 5.

³⁰ Estos cambios se pueden señalar como: cambios en los hábitos de consumo de la familia, cambios en la composición familiar, cambios producidos por la salida de la mujer al mercado laboral, cambios en el ciclo vital de la familia moderna, la privatización de la familia y cambios en la mentalidad educativa de los hijos.

³¹ El concepto de grupo primario tuvo desde el principio un trasfondo ético y éste fue construido por Charles Horton Cooley (1964)



Foto antigua de una familia ³²

Una característica importante de la familia es su *homogeneidad-heterogeneidad* porque las diferencias de edad y sexo tienen unas importantes repercusiones socializadoras. Otra característica es *la interacción* que se da en la familia. Ésta puede ser una interacción directa e íntima en la que se reclama el contacto de persona total con persona total y donde se espera que sus miembros cuelguen al entrar los diferentes roles que desempeñan en el mundo exterior, o una interacción informal que significa que las pautas que rigen el núcleo familiar son pautas flexibles, construidas y negociadas por los interactuantes. Los componentes de la familia parten de unas pautas establecidas en el desempeño de cada uno de los roles (padre, esposa, hija...), pero estas pautas son típicamente flexibles y ofrecen un amplio marco de alternativas y de adaptabilidad a las circunstancias particulares de los miembros de cada familia. Del carácter difuso y flexible de los roles familiares se deducen consecuencias importantes para la convivencia de la familia y su función socializadora, el grupo familiar resulta ser un ámbito privilegiado para la formación de la identidad personal, y la ausencia de pautas rígidas deja un mayor campo libre para la realización de los diversos “proyectos de yo”.

³² En esta foto se pueden apreciar los importantes cambios que se han dado en las estructuras familiares en este último siglo.

La socialización-educación abarca la enculturación y la personificación y en la convivencia familiar todos sus miembros en sus diferentes roles (esposo-esposa, padres-hijos, hermanos-hermanas) son agentes y pacientes de socialización y la familia como socializadora es la primera cronológicamente. Los padres socializan-educan a los hijos aunque no se lo propongan explícitamente. Lo quieran o no les transmiten unos valores y les conducen hacia unas maneras de ser personas a través de unos mecanismos de interiorización no intencionados. En el seno del hogar se da una especie de ósmosis de padres a hijos más allá de toda reflexión y voluntariedad. Es más, los efectos socializadores no siempre se corresponden a los deseos formulados por los padres. La familia es la agencia primordial de socialización, no sólo por ser la primera que actúa sobre el individuo, sino por ser la que encarna de manera más genuina los atributos esenciales del proceso socializador. En el grupo doméstico todos los miembros son a la vez y mutuamente socializadores y socializados, educadores y educandos.

1.4.1.1 Los efectos socializadores positivos de las prácticas educativas paternas³³

La familia como cualquier otra institución socializadora puede producir efectos tanto negativos como positivos sobre el individuo tanto en el entorno socio-cultural (aculturación) como en su formación como personas (personalización), los efectos identificados como positivos han adquirido la categoría de “fines educativos”.

Los padres y otros agentes socializadores alimentan a los niños con pautas culturales concretas, entre las cuales no podemos dejar sin mencionar los valores. Para que estos efectos enculturadores positivos se den debe de haber una enculturación abierta, en la que se permite al individuo avanzar en madurez personal, de manera que el educando no quede fijado en unas pautas que no pueda cambiar. También se debe dar una enculturación coherente en correspondencia con la necesidad de coherencia interior de las personas, debiendo ser esta gradual, jerarquizada y selectiva. Pero no podemos olvidar la enculturación interiorizada, se

³³ cfr. Coloma Medina, J. *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. 1994 págs. 41-46

deben interiorizar las pautas culturales para que éstas pasen a ser parte de la personalidad del sujeto.

Los efectos personalizadores positivos se darán cuando:

- Den lugar a un autoconcepto realista y positivo. El concepto que el individuo tiene de sí mismo condiciona de manera decisiva toda su conducta. Nada puede hacerse sin un autoconcepto previo y todo lo que se hace está condicionado por la imagen que uno se haya formado de sí mismo.
- Se consiga la formación de un yo autónomo, capaz de valerse por sí mismo. La personalización implica autonomía personal, ser uno mismo, ser desde dentro hacia fuera, ser capaz de pensar, decidir, actuar por sí mismo y ser capaz de responder de sus propias acciones. La autonomía personal significa capacidad de autorregulación, los estilos educativos paternos y particularmente las prácticas de control se evaluarán por el grado por el grado final de autonomía que consigan los hijos. El buen educador paterno combina la promoción de la autonomía con el mantenimiento de la heteronomía.
- Se llegue a formar un yo autónomo, capaz de autocontrol. La autonomía no sólo significa independencia respecto a coacciones externas y desprendimiento de los otros a favor de la autorregulación, sino que esa misma autorregulación exige también independencia de tendencias internas y capacidad de dominio de los propios impulsos.
- Exista la formación de un yo solidario. El desarrollo de la competencia social, de la prosocialidad y las acciones altruistas tendrán un efecto personalizador positivo en el individuo.

Existen estudios³⁴ sobre las pautas educativas de los padres pero estos estudios son por lo general muy dispersos ya que la única variable común es la clase social. En estos estudios las pautas se distinguen entre: pautas de control familiar, pautas de comunicación, pautas de motivo de logro y pautas de rol sexual.

1.4.2. Las instituciones escolares

Como apunta García Carrasco³⁵ las instituciones escolares constituyen un medio en el que, a diferencia de la familia, el lugar en el que el individuo se encuentra debe ser parcialmente conquistado. Aquí la transacción no es gratuita. La escuela ofrece el proyecto cultural de la colectividad reflejando en su ofrecimiento la totalidad de sus extensiones y los mecanismos históricos a través de los cuales los hombres adquieren rol y función social. Aunque la escuela proyecta que tal función se adecue a las posibilidades reales de los discípulos éstas se encuentran condicionadas por factores extracognitivos. Por lo que para homologar las oportunidades, ha de proponer a un proyecto de carácter compensatorio respecto a la heterogeneidad y limitaciones del medio en el que interactúa el alumnado. Su misión cultural estriba en utilizar los recursos culturales, no en su aspecto formal, sino en tanto que vehículo mediante el cual hacer significativa la vida real y la dinámica histórica de la colectividad a la que sirve y en representación de la cual lleva a cabo el servicio. No sólo importan los contenidos culturales que vehicula sino el modo y manera en que se estructura el sistema de relaciones que en su interior tiene lugar.

³⁴ También se han llevado a cabo estudios sobre los estilos educativos paternos como por ejemplo los encontrados por E.E. Maccoby y A. Martín, llamado el modelo de Maccoby/Martín. Se divide en 4 estilos: 1) El estilo autoritario-recíproco. Este estilo es considerado como el más beneficioso para la socialización-educación de los hijos. 2) El estilo autoritario-represivo, los padres autoritarios se guían más por la posición o rol de “padres educadores” que por el presupuesto personalista, ellos son los portadores de la autoridad y los hijos tienen el rol de niño-niña sometidos a la autoridad paterna. 3) Estilo permisivo-indulgente, la base ideológica de su no-exigencia y tolerancia estribaría en la convicción más o menos explícita de que los niños y adolescentes no deben ser reprimidos en sus impulsos y han de crecer en la espontaneidad natural. 4) Estilo permisivo-negligente, estos niños generalmente obtienen las puntuaciones más bajas en autoestima, en desarrollo de capacidades cognitivas y en logros escolares, así como en autonomía personal y en uso responsable de la libertad.

³⁵ cfr. García Carrasco, J. *Teoría de la educación. Diccionario ciencias de la educación*. Ediciones Anaya, Madrid, 1984, pág. 99

1.4.2.1. Los profesionales de la educación

El educador profesional³⁶ podemos decir que se diferencia del que no lo es en que es una persona capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicando conocimientos científicos y técnicos, con las cuales se pueden obtener unos beneficios económicos. Para delimitar al profesional educador podemos señalar las siguientes características:

1- *Delimitación de un ámbito propio de actuación:* Este ámbito sería el de la culturación básica de los educandos, la evaluación del proceso educativo en el marco escolar, las actuaciones que afectan al futuro personal de los educandos en que la responsabilidad es compartida con otras instancias y actuaciones del profesorado donde la responsabilidad es solamente complementaria porque se entra en el terreno de las opciones más libremente personales como pueden ser: creencias religiosas, organizaciones de tiempo libre, opciones sexuales, etc.

2- *Preparación específica:* Por tener un cuerpo propio de conocimientos y habilidades esta profesión se concibe como carrera. En el ámbito educativo existe un conocimiento pedagógico especializado, este conocimiento requiere de un proceso de formación que permite obtener las bases iniciales para emitir juicios profesionales en cada situación, basados en la teoría, en el conocimiento experiencial y en la práctica. Es un conocimiento que radica en la capacidad para evaluar las situaciones educativas, analizar críticamente los distintos factores que las condicionan, elaborar estrategias de intervención, llevarlas a cabo y verificar los efectos producidos. Una parte del conocimiento pedagógico es de tipo científico y tecnológico, pero dentro de esta formación específica no podemos olvidar las características personales de los profesionales dado que en este caso toman un especial relieve dada la naturaleza de la actividad educativa.

³⁶ El profesional de la educación esta situado en el grupo 6 de la organización Internacional del Trabajo (OIT) y agrupa casi a 10.000 profesiones identificadas con esta acción educadora. Datos de: <http://www.ilo.org/public/spanish>.

3- *Compromiso de actualización:* en el profesorado debe haber una formación permanente dadas las circunstancias propias del ámbito de actuación. Es importante que el profesional docente tenga una actitud indagadora e innovadora que le permita ver su trabajo como una serie de problemas a resolver desde su conocimiento actual.

4- *Unos ciertos derechos sociales:* todas las profesiones cuentan con unos derechos sociales, pero la enseñanza tiene una gran falta de apoyo y de reconocimiento social dada por circunstancias tales como que el origen social del profesorado mayoritariamente es de clase media-baja, el alto grado de feminización de la profesión, el bajo nivel de formación para los profesionales de primaria y preescolar, el hecho de que la relación entre educador y alumno sea obligatoria y por último el elevado número de profesionales que abarcan la educación.

5- *Autonomía en la acción:* la autonomía de acción para los profesionales significa la capacidad para organizar su actividad según sus propios criterios, pero esta capacidad queda mermada cuando el profesional es un asalariado que sigue unas directrices. En el caso de los docentes existe una ambigüedad porque por una parte son asalariados mientras que por otra parte se ha heredado en esta profesión la tradición de las profesiones liberales como así lo prueba la denominada “libertad de cátedra”. Sin lugar a dudas el educador precisa de autonomía de actuación puesto que el debe optar por la mejor estrategia de actuación que crea correspondiente en cada caso.

6- *Compromiso deontológico:* todas las profesiones tiene su propia deontología, que es un código ético que guía su actuación desde una perspectiva ética, y por lo tanto los educadores tienen la suya, más cuando la actividad que desarrollan lleva consigo implicaciones morales. Las implicaciones morales de la ecuación comprenden desde la determinación de las metas a lograr hasta las estrategias empleadas para conseguirlas. El educador difícilmente podrá educar en unos valores que no comparta de

modo que dedicarse profesionalmente a educar supone un compromiso personal con un proyecto moral.

1.4.2.2. Las funciones docentes

De manera general las tareas que corresponden a los profesionales de la educación son las de un profesional que actúa sobre un grupo de alumnos en el marco de la institución escolar, la cual a su vez interactúa con el medio social que la envuelve. La diferencia básica entre el profesorado y otros colectivos de profesionales de la educación es que tienen responsabilidad directa en la instrucción cultural de sus alumnos, aunque no sólo en ésta, sino también en otras tareas docentes. Las actividades del profesorado se pueden dividir en cuatro grandes grupos³⁷:

I. Las funciones estrictamente docentes:

Éstas se inician con la planificación curricular que se llevará a cabo en razón a las prescripciones administrativas del currículum más las adaptaciones que el propio profesional deberá llevar a cabo en razón de los alumnos concretos y del contexto social que envuelve al centro donde se llevará a cabo la acción educadora. Una vez planificada se llevará a cabo la puesta en práctica la actividad curricular en el marco del aula, aquí aparecen gran diversidad de acciones que conforman todo el proceso de las enseñanzas docentes: utilización de recursos, aplicación de estrategias, aplicación de estímulos motivadores, orientaciones metacognitivas, transmisión de informaciones, dinamización del grupo, etc. Por último en este apartado encontramos la evaluación mediante la cual se podrá reconducir el proceso siempre que convenga y se identificarán las posibles dificultades que encuentran los alumnos para luego ser atendidas.

II. Las funciones tutoriales:

Permite atender a cada alumno de manera personalizada y aconsejarlo tanto en sus tareas escolares como en sus decisiones personales. La función

³⁷ cfr. Serranova, J en *Teoría de la educación*. Aries educación Barcelona, 2000 Págs 93-96.

tutorial ha de ser una constante en toda la actividad del profesor, aunque a efectos organizativos se puedan asignar alumnos a docentes concretos para que les proporcionen una atención especial. Las responsabilidades de la tutoría incluyen el contacto directo con las familias para mantenerlas informadas y coordinar las respectivas actuaciones educativas.

III. Las de vinculación al medio social:

Se podría diferenciar entre las relaciones que corresponden al interior del centro escolar y las que se refieren al entorno social que rodea a la escuela. La vida del centro demanda un compromiso respecto a su organización y gestión por parte de cada uno de sus docentes y estos han de mantener así mismo contactos con el medio social próximo para poder llevar a cabo una enseñanza realista y contextualizada al tiempo que utilizar las posibilidades formativas que el medio ofrece.

IV. *Formación permanente e innovación didáctica en la que se debe incluir la investigación.* Esta formación es conveniente que se de en el propio centro aunque no se pueden dejar de lado los organismos externos específicamente vinculados a ella. El profesorado debe mantenerse al día en todos los cambios científicos, culturales y sociales que se producen para poder así transmitir una educación basada en la revisión de los contenidos para su posible actualización.

La responsabilidad de los educadores no es hoy exclusiva a la hora de educar ya que como estamos viendo hoy en día se tienen en cuenta otros agentes educadores, cosa que hace unos años no ocurría así, esto podía darse porque la educación únicamente se entendía como docencia, como enseñanza de materia y en estos momentos el proceso educacional se entiende como un compendio de valores, cultura, integridad social y autonomía personal en la que tanto los profesionales como los demás agentes no sólo son trasmisores de la instrucción de la persona en los diversos conocimientos sino que han de actuar sobre el conjunto de la personalidad para lograr una formación en todas sus dimensiones.

1.4.3. Las Instituciones sociales.

Éstas ejercen influencia educativa ya que proponen, a través de sus servicios modelos de relación interpersonal y ejemplifican el tipo real de relación interhumana dominante en la colectividad. Por otra parte su colaboración con las instituciones escolares es decisiva en vistas a que muchos contenidos de enseñanza adquieran la condición de objetivos o se organicen a partir de experiencias. El posible aislamiento de la institución escolar de cualquier nivel respecto al sistema de instituciones retrasa históricamente la oferta escolar y hace perder significación cultural a los conocimientos científicos que tal oferta promueve. Se advierte una disonancia clara entre los modos de ser que las instituciones escolares proponen y los modos de proceder de los colectivos sociales privilegian.

También se consideran como agentes educativos las instituciones sociales informales³⁸ (grupos de iguales) mediante los cuales se canalizan las comunicaciones entre iguales : asociaciones juveniles, grupos y pandillas... en estas estructuras educativas dominan los mecanismos de imitación y las oportunidades de autoafirmación sin los controles y derivaciones que derivan de la presencia de adultos. En ellas aparece con espontaneidad y se refuerzan con la aceptación grupal, aspiraciones implícitas en el contexto cultural; al igual que tiene salida tensiones y conflictos que el ambiente provoca o favorece con sus contradicciones.

1.5. Los principios educativos

La educación debe tener unos principios educativos³⁹ que tengan una dimensión ética y una dimensión técnica. La dimensión ética consiste en garantizar a todos los educandos la primacía absoluta sobre los currículos, el respeto a su derecho a ser diferentes, la autonomía personal y el protagonismo en todos los procesos educativos haciendo realidad la formula “aprender por sí mismos”. La dimensión técnica por su parte consiste en que los principios educativos deben imprimir una

³⁸ La naturaleza se ha pensado también como agente educativo ya que oferta transacciones que el medio espontáneo ofrece y las originales capacidades de desciframiento y organización que todo ser humano posee.

³⁹ Aquí nos referimos exclusivamente a los fines de la educación formal en instituciones escolares.

orientación a los métodos de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza, que configuran los componentes esenciales del currículo y del sistema de educación para garantizar eficazmente el logro de los fines.

Los principios educativos necesarios y suficientes para la educación son los siguientes⁴⁰:

I. *Principio de individualización del aprendizaje*: este principio exige un currículo abierto, versátil y flexible de modo que permita todas las adaptaciones curriculares necesarias para atender la diversidad de los educandos.

II. *Principio de aprendizaje autónomo y activo*. El currículo educativo debe estar orientado a la práctica continuada del autoaprendizaje individual y colectivo. Se trata de que los educandos “aprendan por si mismos a aprender”.

III. *Principio de socialización*: el currículo educativo y especialmente las relaciones de comunicación didáctica y las variables organizativas, deben orientarse a la socialización de los alumnos como miembros de una comunidad democrática de convivencia, de investigación y de aprendizaje y como ciudadanos del mundo críticos, libres, justos y solidarios.

IV. *Principio de participación*: los alumnos, los padres y los profesores en la medida de sus posibilidades deben participar en la configuración de los centros como comunidades de convivencia, de investigación y de aprendizaje, participando activamente en la elaboración, evaluación y mejora del proyecto educativo.

V. *Principio de globalización e interdisciplinariedad*. La globalización de las unidades didácticas de la educación infantil se deberían poco a poco ir transformando en unidades didácticas globalizadas y proyectos interdisciplinares para que los educandos vayan construyendo un conocimiento unitario, globalizado e interdisciplinar que les permita abordar desde disciplinas múltiples los problemas humanos. Sólo hacia el final de la educación obligatoria habría que iniciarles en las

⁴⁰ cfr. Domínguez, J y Feito Alonso, R. *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. pág. 84

disciplinas especializadas. Debemos tener en cuenta que los principios no serán los mismos si hablamos de una educación autónoma o si nos centramos en la autoritaria⁴¹.

1.6. Los fines de la educación (objetivos)

La educación de una manera general tiene por objeto la adquisición de ciertas formas de conocimiento, comprensión y capacidad valiosas en sí mismas y que son formativas de la personalidad, pero éstas no tienen que ser valoradas exclusivamente como objetivos prácticos puesto que muchas veces el que una materia tenga valor en sí misma no significa que tenga valor educativo.

La UNESCO⁴² en su informe de 1996 en el capítulo IV describe los pilares de la educación que detallo a continuación:

1. aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión.
2. aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno.
3. aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Los fines de la educación tienen relación directa con los principios de ésta y como hemos señalado en el apartado anterior existen distintos tipos de educación que son los que influirían en la elaboración de unos objetivos u otros.

⁴¹ La base de la educación autoritaria o heterónoma es la idea de que la educación consiste en conducir a los educandos a una meta previamente definida, considerada como deseable por los adultos sin contar con los educandos ya que los educadores tienen el monopolio del saber, del poder de decisión y de la autoridad moral. La educación autónoma la podemos subdividir en liberal individualista y liberal democrática, éstas tienen en común dos principios que son el principio de individualización del aprendizaje y el principio de aprendizaje autónomo y activo.

⁴² Informe de la comisión internacional a la UNESCO *la educación encierra un tesoro*, acceso a documento www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

Según Gimeno Sacristán⁴³ desde un punto positivo, es decir, bajo la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y para la sociedad, podemos agrupar los fines y objetivos que dan sentido a la educación en cinco grupos:

- a) La fundamentación de la democracia.
- b) El estímulo al desarrollo de la personalidad de sujeto.
- c) La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general.
- d) La inserción de los sujetos en el mundo.
- e) La custodia de los más jóvenes.

⁴³ cfr. Sacristán, G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Ediciones Morata, Madrid, 1999. pág. 21

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN EN IGUALDAD

No se puede negar que en la sociedad actual ha habido cambios a favor de la igualdad entre hombres y mujeres, pero basta con echar un vistazo a la actualidad del día a día para ver cómo sigue existiendo acoso sexual en el mundo laboral, agresiones a mujeres producidas por sus parejas, menor sueldo para las mujeres por el mismo trabajo, mayor tasa de paro femenina... por todo ello debemos preguntarnos: ¿se ha conseguido efectiva y realmente esa igualdad? ¿Podemos hablar de un mundo igual entre hombres y mujeres? Niños y niñas desde que nacen son proyectados/as hacia los roles sociales de hombres y mujeres propios de la cultura en la que vienen al mundo. Las diferenciaciones y discriminaciones educativas en función del sexo han estado presentes desde los orígenes de nuestro sistema educativo. Desde el ámbito académico, aunque un poco tarde, se han ido abriendo paso las voces femeninas que luchan para que en las escuelas crezca el protagonismo, las ideas, los deseos y las experiencias de las mujeres.

Actualmente la escuela, siendo un reflejo de la sociedad moderna, está muy lejos de ser una escuela coeducativa capaz de compensar las diferencias de género y de evitar la desigualdad sociocultural. De hecho en nuestras escuelas se sigue perpetuando el orden simbólico masculino en una concepción de escuela mixta y en la que se lucha por la igualdad, pero, donde se ocultan y menosprecian los deseos, saberes y formas de la vida asociadas a las niñas.

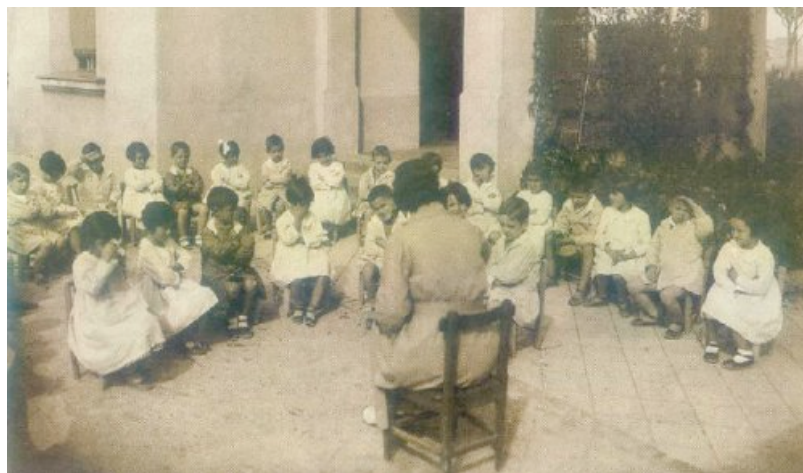


Foto de una clase durante la 2ª república, cuando la enseñanza era mixta.

También desde la familia y las instituciones sociales se han ido introduciendo cambios necesarios para la conquista de la igualdad por parte del sexo femenino, para la equiparación de la mujer en todos los aspectos y facetas de la vida, pero a la vista está, que todo ello no es suficiente y debemos indagar en qué se debería cambiar o mejorar para que ello fuera más efectivo.

En este apartado del trabajo vamos a ver las características que deberían formar parte o mejorar tanto en la escuela como en la familia, para que se pudiera dar esa educación en igualdad que, por consiguiente se transformaría, en un futuro no muy lejano, en una igualdad real en la sociedad. Para ello vamos a ver primeramente como actúa el sistema público en la educación por medio de las leyes de educación, violencia e igualdad para después tratar la coeducación, el uso del lenguaje no sexista, los contenidos curriculares de las escuelas, la educación en valores, los distintos roles y estereotipos sexistas en el sistema educativo y en la familia, la educación sexual y la adquisición de las identidades sexuales.

2.1 Implicaciones de la ley de igualdad en el sistema educativo

En la actualidad, al sistema educativo afecta sin lugar a dudas la Ley Orgánica 3/2007, de 3 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (ver anexo1). El principio de igualdad se propugna en el derecho a la educación mediante la igualdad de trato en todas las etapas educativas, intentando eliminar todos aquellos comportamientos sexistas y estereotipados, con la integración de su estudio y aplicación en los cursos y programas para la formación del profesorado, y el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de la mujer en la Historia.

En el ámbito de la educación superior se fomentará la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. En dicha ley en el artículo 1 apart.1 se dice expresamente que los hombres y las mujeres somos iguales tanto en dignidad humana como en derechos y obligaciones en

todos los ámbitos de la vida, dando por supuesto que el sistema educativo es un ámbito más de la sociedad. Esta igualdad debe llegar tanto al profesorado en su conjunto como a todos los trabajadores de la educación sin dejar de lado a los alumnos y alumnas de los centros educativos.

Los artículos 23, 24 y 25 van expresamente dirigidos al ámbito educativo haciendo gran hincapié en el respeto de los derechos y libertades y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres eliminando los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres mediante la acción de las administraciones educativas que deben garantizar la igualdad en el derecho a la educación evitando los comportamientos sexistas.

2.2. Implicaciones de la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género en el sistema educativo

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género⁴⁴ por vez primera se plantea este gravísimo problema social desde un enfoque integral, contemplando la actuación en diversos ámbitos. Como han recalado tantas personas expertas en el tema, la violencia hacia las mujeres es un problema cultural, es decir, que es también un problema educativo, lo que nos lleva inevitablemente a analizar que papel va a jugar la nueva ley en la formación de niños y niñas. Es verdad que su educación no sólo se dará en la escuela, pero también en la escuela, donde es necesario intervenir de manera contundente y sin ambigüedades.

En el artículo 4 de esta ley se señala que se contribuirá a lo largo de todas las etapas que conforman el sistema educativo a desarrollar en los educandos habilidades para la resolución pacífica de conflictos y también se desarrollarán las capacidades para consolidar la madurez personal, social y moral de alumnos y alumnas para poder

⁴⁴ ver anexo 2

valorar críticamente las desigualdades de sexo fomentando la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

En el artículo 5 se contempla la escolarización inmediata de los hijos que se vean afectados por un cambio de residencia derivada de actos de violencia de género.

En el artículo 6 se expresa claramente que serán las administraciones las encargadas de valorar y analizar los materiales educativos con el objetivo de eliminar los estereotipos sexistas o discriminatorios y para fomentar el igual valor de hombres y mujeres.

En el artículo 7 las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad.

En el artículo 8 los Consejos Escolares deben impulsar la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Y por último en el artículo 9 se dice que los encargados de velar por que estos principios se cumplan serán los servicios de inspección educativa.

2.3. Implicaciones de la ley de educación en materia de igualdad

La ley orgánica de educación⁴⁵ (LOE) de 14 de septiembre de 2006 hace referencia entre sus artículos a la igualdad entre sexos. Como primera medida a lo largo de todo el documento no utiliza el género masculino como genérico integrador de lo masculino y lo femenino sino que en su lugar utiliza expresiones tales como “alumnos y alumnas” o “niños y niñas” , incluso alguna vez antepone el género femenino al masculino, aunque esto se produzca de forma esporádica.

En su capítulo I dedicado a la educación infantil se habla de enseñar a niñas y niños el respeto por las diferencias aprendiendo a conocer el propio cuerpo humano.

⁴⁵ ver anexo 3.

En el capítulo II de educación primaria se habla de la adquisición de habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos⁴⁶, conocer, comprender y respetar las diferencias entre personas y la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres desarrollando una actitud contraria a la violencia y a los estereotipos sexistas.

En el capítulo III dedicado a la educación secundaria obligatoria entre los objetivos se encuentra el aprender a valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos rechazando los estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres respetando las diferencias corporales. También en esta etapa se establece la asignatura “educación para la ciudadanía” en la cual se prestará especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres.

En el capítulo IV de Bachillerato se fomentará la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y se analizarán y valorarán críticamente las desigualdades existentes impulsando la igualdad real.

En su capítulo VI dedicado a la formación profesional entre lo más destacado en materia de igualdad encontramos el fomento de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

2.4. Los distintos modelos de educación⁴⁷

1) Sistema cultural de roles separados.

Este sistema configura un modelo de educación de los géneros que tiene como objetivo la educación diferenciada de cada grupo sexual, lo que asegura mediante la separación material y simbólica entre los procesos educativos de ambos grupos. Este modelo propio de la escuela tradicional⁴⁸ justifica la existencia de un currículo y una

⁴⁶ Esto afecta positivamente a la prevención de la violencia de género.

⁴⁷ Véase tabla representativa de las diferencias entre sistemas educativos en anexo 4.

⁴⁸ Ha sido el modelo educativo de nuestro sistema desde la 2ª república hasta la creación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970.

pedagogía diferentes para niños y niñas, basándose en un discurso de diferencias naturales en las aptitudes y capacidades de cada sexo. En este sistema la división sexual del trabajo no sólo es una cuestión legítima, sino un objetivo fundamental del sistema educativo. La asignación de roles sexuales diferentes se garantiza por medio de un currículo diferenciado y jerárquico: los niños aprenden los contenidos y adquieren las habilidades necesarias para el desarrollo de sus tareas en el mundo del trabajo, mientras que las niñas son educadas para el trabajo doméstico. Así los valores femeninos que aparecen en la escuela lo hacen de forma devaluada.

La igualdad de oportunidades en la escuela aquí no es una cuestión relevante ya que los niños y las niñas, para este sistema, no competirán en el mismo mercado post-educativo. Las relaciones de poder entre hombre y mujeres se reconocen explícitamente como legítimas y no problemáticas, cualquier introducción de cambios relativos a la educación de niños y niñas tiene como objetivo corregir las desviaciones de los individuos respecto de su género, es decir, la trasgresión de lo masculino y lo femenino es fuertemente castigada por la institución, que a veces dispone de reglas de penalización⁴⁹.

2) *La escuela mixta*

Es el sistema dominante en la actualidad del sistema educativo. Se basa en el principio democrático de igualdad entre todos los individuos, defiende la educación conjunta para hombre y mujeres como un compromiso básico del sistema educativo. La provisión de la educación tiene que ser la misma para todos los individuos en el ámbito curricular y en el pedagógico. Cualquier desviación en la aplicación de este principio justifica la intervención del profesorado el cual en este modelo da por supuesto que su trabajo diario aplica la igualdad y justicia social y como consecuencia no se ve así mismo como productor de discriminaciones por razón de sexo, raza o clase social. Para el profesorado, la escuela es básicamente una institución neutral y las desigualdades que se observan son producto de las diferencias culturales de los individuos, pero nunca de una discriminación escolar.

⁴⁹ cfr: Bonal, X. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención* .pág.37

Por lo general, el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino fundamentalmente como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los individuos. El género para este sistema no es una variable relevante para el trabajo escolar, las posibles acciones de cambios son aquéllas que van dirigidas a garantizar la libertad de elección de los individuos y las plenas capacidades de desarrollo personal.⁵⁰

3) *Sistema cultural de escuela coeducativo.*

Según Xavier Bonal la descripción de los componentes de este sistema cultural corresponde a un modelo de escuela hipotético. Si el sistema cultural anterior se basa en un discurso de atención al individuo, a sus necesidades específicas, el sistema cultural de escuela coeducativo tiene en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante para la educación de niños y niñas. En este caso la variable género se convierte en una variable importante para el trabajo del profesorado, pero en un sentido completamente diferente al de la escuela sistema cultural de roles separados.

2.5 La coeducación

Un cambio de paradigma requiere equilibrar adecuadamente aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Para Berger y Luckmann⁵¹ “son las personas colectivamente las que crean un entorno humano, con todas sus formaciones sociológicas, culturales y psicológicas”, la construcción de un nuevo paradigma, como es la coeducación, debe responder tanto a las nuevas necesidades del entorno como a las de los diversos colectivos que lo forman.

A la escuela le compete capacitar a los alumnos y alumnas para interpretar adecuadamente los cambios en los modelos culturales de la sociedad que subyacen

⁵⁰cfr: Bonal, X. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención* .págs 38-39

⁵¹ Sastre, G y Fernández, T. *Los temas transversales. Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades*. pág.123

bajo las pequeñas modificaciones de hábitos, normas y pautas de conducta de su entorno.

No es tarea fácil el pasar del actual sistema mixto a este sistema coeducativo, por ello en 1992 el programa de coeducación del ICE en la universidad autónoma de Barcelona (UAB) diseñó una metodología⁵² de intervención coeducativa para ser aplicada en centros de enseñanza primaria y secundaria, esta metodología constaría de dos fases:

1) *fase de sensibilización*: en esta fase el grupo de trabajo, en colaboración con el resto del claustro, investiga las principales manifestaciones del sexismo en la escuela. Lo hace a partir de instrumentos proporcionados por el equipo del ICE, que son valorados y evaluados conjuntamente en reuniones regulares entre el grupo de trabajo y el agente externo. En esta fase la investigación no se dirige al cambio de prácticas, sino a la sensibilización del profesorado, que es quien aplica las técnicas de observación y de recogida de datos, y quien valora y discute los resultados. La persona que coordina el trabajo, que tanto puede ser externa a la escuela como perteneciente a ella, realiza, a lo largo de esta fase, un papel básicamente metodológico, en la medida que proporciona el asesoramiento técnico y los instrumentos necesarios para la recogida de datos. El énfasis en esta fase de sensibilización responde a la necesidad de inducir los cambios en la conciencian de profesorado como la necesidad previa al cambio de practicas.

2) *fase de investigación-acción*: después de la fase de sensibilización, el profesorado del centro piloto da prioridad a algún ámbito identificado como problemático, ámbito en el que concentra sus esfuerzos de investigación, reflexión y experimentación de cambios. La investigación que se lleva a cabo en esta fase va directamente dirigida al contraste de hipótesis problemáticas, que han sido identificadas como tales por el profesorado. A lo largo de esta fase la persona coordinadora tiene un doble rol: continúa dando el soporte metodológico y técnico

⁵² Dicha metodología se elaboró a partir de una idea de colaboración entre personas pertenecientes al programa ICE y equipos de trabajo de las escuelas o los institutos, integrados por ocho o diez personas cada grupo aproximadamente. La metodología de cambio se divide en dos fases con una temporización aproximada de un año cada una.

necesario para facilitar la tarea investigadora del grupo al mismo tiempo que en determinados momentos del proceso interviene impulsando el grupo hacia el camino adecuado.

La escuela contemporánea está ubicada en el seno de un marco cultural innovador que busca la igualdad de oportunidades entre los individuos, sean de uno u otro sexo, ya que las desigualdades son una cuestión de género.

El género de los individuos se entiende como un proceso de transmisión y adquisición completamente social, dicho proceso, condiciona las posibilidades educativas y de vida de los individuos. Con el sistema coeducativo se intenta evitar que la escuela sea vista como una institución que contribuye a la diferenciación entre lo masculino y lo femenino. Se intenta que no sea reproductora de las desigualdades existentes en la sociedad y de las fronteras entre ambos géneros. En la escuela mixta el profesorado interpreta las relaciones sociales de la escuela como una proyección de relaciones de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo dentro de la institución y actúa como un grupo socialmente dominante y otro grupo, las niñas, constituye un grupo social culturalmente dominado. La coeducación tiene como objetivo principal el acabar con todas estas proyecciones estereotipadas de la sociedad actual, con el fin de que estos roles, marcados por la tradición, se vayan perdiendo.

Para Graciela Hernández Morales la coeducación es “el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niños y a niñas, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento para conseguir una construcción social no enfrentada y común. Se basa en la ideología de la igualdad a la que se le añade la libertad, la diferencia y la solidaridad”⁵³.

La coeducación lleva consigo unos temas transversales como son: el currículum escolar (tanto explícito como oculto), la educación en valores, el lenguaje no sexista, la adquisición de roles y estereotipos sexistas, la identidad sexual... todos estos temas los vamos a ver a continuación en profundidad.

⁵³ GRACIELA HERNÁNDEZ Morales, *Coeducación y tiempo libre*. pág. 41

2.6. El currículum escolar

“es el subconjunto de conocimientos que son objeto de aprendizaje en la institución educativa y que habitualmente se presentan sin demasiada conexión con el conocimiento cotidiano⁵⁴. El conocimiento escolar hoy tendría que incluir todas las acciones relacionadas con la construcción de los distintos saberes, es decir, todos los esfuerzos realizados por los diferentes grupos sociales para elaborar explicaciones de los fenómenos y no sólo las acciones realizadas por la comunidad filosófica o científica que han tenido el monopolio de la construcción del conocimiento académico”. (Solsona Nuria, 2001: 55)

El conocimiento escolar debe dejar fuera los estereotipos tradicionales que dan a la mujer el rol de cuidadora, de desempeño de las tareas domésticas y organización del hogar, de atención de los hijos y personas enfermas... Para conseguir una actuación educativa no discriminatoria se debe pensar y reestructurar los contenidos escolares e incluir en el currículum los saberes femeninos relacionados con la tradición de la mujer, es decir, saberes que son indispensables para el buen funcionamiento y desarrollo de las personas. La unificación de currícula para niños y niñas ha supuesto la pérdida del aprendizaje de unos conocimientos y actividades que, por ser antaño exclusivos de la educación de las niñas, se han desvalorizado hasta el punto de desaparecer por completo del currículum de la escuela mixta y cuando perviven, lo hacen bajo la forma de conocimientos secundarios, tratados como un juego en las primeras edades y sin dar lugar a una transmisión pautada que permita avances sistemáticos en el dominio de las técnicas que comportan. En el contexto de la transformación progresiva de la división sexual del trabajo, es muy importante la revalorización de estas actividades que afectan a necesidades básicas, tanto de los hombres como de las mujeres, para que unos y otras encuentren un mayor equilibrio en el reparto de las dependencias y de las autonomías personales.

⁵⁴ La universidad autónoma de Barcelona (UAB) en su Seminario de Coeducación del ICE (instituto de ciencias de la educación) ha detectado la riqueza de los contenidos incluidos en el conocimiento doméstico y su proximidad con algunos de los contenidos escolares. Se estableció así el potencial pedagógico del conocimiento doméstico y la posibilidad de utilizarlo como recurso educativo por todos los agentes sociales implicados en la educación.

En este apartado no podemos dejar de mencionar el currículum oculto⁵⁵ ya que este currículo no explícito existe y se superpone al anterior y explica algunos resultados que se dan en la educación sin haber sido perseguidos conscientemente. En este currículum oculto se encierran tanto aspectos educativos de la educación extraescolar como actividades surgidas en las propias aulas. Este currículum oculto se convierte en un importante reforzador de las normas e ideologías básicas sociales. Estas normas no siempre tienen un carácter positivo y pueden tomar la forma de la xenofobia, la marginación de grupos sociales, exclusión social, discriminación, etc. por ello los profesionales de la educación deben estar siempre alerta para evitar la transmisión de este tipo de currículos en el ámbito educativo. La calificación de oculto señala claramente que éste no ha sido planificado por los sistemas educativos y es esta la razón por la que influye inconscientemente en los educandos. Para subsanar los problemas morales que esto plantea, Vázquez sugiere que hay que transformarlo en patente a través de un control que realice tres funciones: ampliación y liberación de la consciencia, promoción de una actitud crítica e impulso de una actitud crítica (1985: 176)

Se deben observar tanto los contenidos como los materiales utilizados, pues muchas veces éstos también traen consigo planteamientos subliminales no deseados por los educadores y que sin lugar a dudas llegan a los educandos.

2.7. Educación en valores

Es necesaria la integración de valores en el currículum académico ya que son cuestiones sociales que la escuela no puede ignorar, pues éstos, están presentes en la configuración de la personalidad de cada individuo. Los profesionales de la educación sin darse cuenta, simplemente según el modo, estilo o tacto a la hora de dar los contenidos académicos, principales o explícitos, están transmitiendo una serie de valores tanto morales como cívicos a los alumnos y alumnas. Para lograr una buena praxis en esta transmisión de valores se deberían repasar los contenidos curriculares

⁵⁵ Esta expresión se debe a Jackson (1968) quien la aplicó básicamente para designar el conjunto de sistemas de recompensas y poder que existe en el grupo escolar, por el cual los alumnos aprenden a conformar sus valores sociales de acuerdo con la normativa y jerarquía existentes.

explícitos e implícitos y la escuela en su conjunto y formar a los profesionales en una buena ética.

Pedro Ortega y Ramón Minué 2001⁵⁶, presentan 3 modalidades en la enseñanza y transmisión de valores:

1) *Modelo de actuaciones puntuales*: se dan cuando la programación de un valor se limita a una actuación concreta y esporádica en el calendario del centro. Este modelo es fácil de incluir en la dinámica del centro, pero el currículum diario queda intacto, no se impregna de estos valores. Esta forma de enseñar un valor corre el riesgo, tanto entre alumnos como en padres, de proyectar una percepción exótica y superficial del valor. Queda como una actividad aislada de escaso valor.

2) *Modelo temático*: consiste en añadir temas, lecturas o unidades al currículum ordinario escolar, en la esperanza de que añadiendo nuevos temas se consiga el objetivo propuesto de la enseñanza de un valor. En este modelo es evidente que se deja también intacta la estructura original del currículum ordinario. En el fondo sólo se hace un paréntesis en el trabajo del profesor. Pero con este modelo no se puede esperar que, con la obligación académica de aprender, el valor se interiorice y de los resultados esperados.

3) *Modelo de integración*: en este modelo se da un cambio importante en la forma de entender y de hacer la educación en valores. No se trata de que todos los temas y disciplinas queden transversalizados, sino sólo aquellos núcleos temáticos que se presenten a ello sin violentar el texto, de forma que la referencia a un valor resulta oportuna, y en cierto modo exigida. Se trata por tanto de una integración parcial, a falta de un modelo global de enseñanza, en el que la presencia y el aprendizaje de un valor adquiere un carácter ordinario en la actividad del centro. Ello exige que el valor que hay que enseñar constituya un objetivo prioritario para el profesorado y encuentre formas diversas de hacerlo presente. Claramente es el modelo que habría que elegir, aunque no de una manera exclusiva.

⁵⁶ cfr, Ortega, P. y Minué, R *La educación moral del ciudadano de hoy*. Págs. 38-39.

La educación en valores es la tarea conjunta del profesorado, pero en ayuda de éste debería haber una cooperación de la familia ya que este grupo primario es el hábitat más natural para el aprendizaje y la transmisión de valores.

La familia tiene una doble ventaja, aporta una experiencia continuada del valor, puesto que las relaciones familiares son continuadas en el tiempo y aparte se dan en un clima de afecto, por lo que es un lugar idóneo para esta transferencia de valores.

2.8. El Lenguaje sexista

El lenguaje es una de las características que diferencia a la especie humana de otras especies, este carácter innato y universal de la lengua se ve afectado por la influencia de diversos factores sociales y culturales. Las lenguas son mecanismos formales pero también son un conjunto de posibilidades, de convenciones y de estrategias que nos sirven para representarnos en el mundo y que nos permiten relacionarnos con gentes de nuestro entorno. No es de extrañar que mujeres y hombres tengan estilos discursivos diferentes puesto que históricamente han formado comunidades de práctica diferentes. Hay abundantes estudios que abordan las relaciones entre los usos lingüísticos y las diferencias sexuales como por ejemplo los de antropología lingüística, la sociolingüística, la nueva dialectología y la lingüística feminista. Nos encontramos con diferencias en la adquisición del lenguaje según el sexo, la transmisión cultural, el desarrollo de la competencia comunicativa entre niños y niñas, etc.

Valls Tusó ha analizado el lenguaje cotidiano tanto desde el punto de vista morfológico como léxico, estas son algunas conclusiones (1999: 62):

- Desde el punto de vista morfológico, se han analizado los usos de los géneros gramaticales, por ejemplo el uso del masculino singular en sentido genérico, el del masculino plural como la forma que incluye personas de ambos sexos, o el cambio de significado del femenino

respecto del masculino⁵⁷ (hombre público, mujer pública) o los nombres que indican profesiones hasta hace poco masculinas y la resistencia de algunos a utilizar el femenino (médica, catedrática, jueza..) para indicar a la mujer que la ejerce como tal y no la esposa del hombre que la ejerce.

- Por otra parte, desde el punto de vista léxico, se han analizado definiciones de diccionarios y se ha observado que el vocabulario asociado típicamente a las características masculinas y femeninas es muy diferente.

2.8.1. La educación lingüista no sexista

El papel de la educación es fundamental para que exista una ciudadanía crítica y responsable y a través de las actividades discursivas es como se construyen y se desarrollan concepciones del mundo y de las personas. Si queremos que las diferencias de estilos discursivos entre hombres y mujeres no se aparejen con desigualdad y marginación se ha de incidir a través de las prácticas docentes en las aulas en este sentido. Aquí exponemos algunas Indicaciones prácticas que señala Valls Tusó para llevar a cabo en las aulas (1999: 73-74):

- 1) Se deben analizar a sí mismos primeramente los responsables de la educación, los profesores, sus prácticas discursivas llevando acabo actividades de auto observación y de observación externa.
- 2) Se debe reconocer, favorecer y respetar los estilos femeninos en las interacciones en el aula.
- 3) Una parte de la educación lingüística debe estar destinada a promover la reflexión y el debate sobre usos lingüísticos sexistas, sobre los estereotipos respecto a lo masculino y lo femenino.

⁵⁷ En estos casos se ve como siempre la diferencia va contra las mujeres, la menosprecian, rebajan su importancia o incluso la insultan como en el caso de mujer pública que se refiere claramente a prostituta.

4) Valorar la aparición de nuevas identidades masculinas y femeninas en las que se respetan y se valoran positivamente formas de usar el lenguaje que nombran a unos y a otras.

Cada profesional de la educación⁵⁸ debería analizar y poner especial atención en el lenguaje utilizado en el ámbito educativo pues, éste sin darnos cuenta al igual que el lenguaje coloquial, está repleto de prejuicios sexistas que actúan discriminando a la mujer, unas veces al transmitir una imagen falsa y estereotipada del género femenino, otras al reducir sus posibilidades laborales, o incluso ocultando su existencia bajo el uso del género femenino. Estas formas de lenguaje afectan negativamente a la concepción de la igualdad en las aulas y con ello a la erradicación de los estereotipos sexistas en la sociedad así como a la consecución de una igualdad real.

Tampoco nos deberíamos olvidar del lenguaje existente en Internet. La sociedad de la información ha traído consigo muchas ventajas, pero también algunos inconvenientes, entre ellos el difícil control que se tiene sobre ella tanto en uso como en contenidos.

2.8. Los roles y estereotipos sexistas en el sistema educativo y en la familia.

2.8.1. Los roles sexuales

Los roles sexuales son aquellos roles⁵⁹ inherentes a las tareas, funciones y conductas atribuidos a un sexo como propio del mismo. Existe una división de funciones y tareas según el sexo relacionados con la reproducción y producción humana. Estos roles femeninos y masculinos se aprenden e interiorizan a través de

⁵⁸ En la actualidad existen numerosas guías para ayudar a los profesionales de la educación tanto con el lenguaje como con las prácticas educativas deseables para lograr la igualdad y la educación no sexista en las aulas. Véase Lledó Cunill, E. *Guía de lenguaje para el ámbito educativo* 2008 EMAKUNDE / Instituto Vasco de la Mujer.

⁵⁹ Rol: conjunto de tareas y funciones derivadas de la posición o situación de una persona en un grupo social. Es un papel, una actuación.

todas las instituciones sociales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la publicidad...

La familia actual es la institución educativa por excelencia, es una estructura esencialmente relacional y personal, en la que los niños y las niñas se desarrollan y crecen emocionalmente y en la que los roles masculinos y femeninos están diferenciados por el sistema sexo-genero, en el cual el varón y la mujer, el padre y la madre, ocupan posiciones y funciones diferentes y desarrollan tareas determinadas por el sexo, es una organización asimétrica.

La posición del varón está definida por la paternidad mientras que la de la mujer lo está por la maternidad⁶⁰, no significa lo mismo ser padre que madre. Ser padre significa proveer económicamente a la familia y el rol masculino se define como instrumental ya que es el padre el que establece el status y la posición familiar, él es el representante social, la figura paterna está caracterizada en términos económicos y políticos pero no relacionales. Por el contrario la mujer es la figura parental primaria básica puesto que la maternidad social es una relación que se establece con el hijo-hija y que abarca el cuidado, la protección, la dedicación, la crianza, la nutrición y la socialización. Es una relación intensa la que se establece entre la madre y los hijos dadas las características del desarrollo infantil. Ser madre no es sólo parir, es ser la persona que socializa y alimenta, por ello hemos llamado progenitor primario⁶¹.

En nuestra actual organización social de los sexos a la familia se le han asignado unos roles, funciones, a la mujer y otros al varón, estableciendo dos mundos: el privado – doméstico (mujer) y el público (hombre), división que marca una jerarquía entre ambos considerándose superior socialmente al ámbito público, por ello denominamos roles sexistas cuando se produce esta jerarquización entre roles sexuales.

⁶⁰ Históricamente han coincidido la maternidad biológica con la social porque se ha creído que la biología y la naturaleza presuponían la función maternal, sin embargo son dos hechos diferentes y separables.

⁶¹ cfr: VV.AA *Materiales para coeducar*, Madrid, 1991. Pág.30.

2.8.2. Los estereotipos sexuales

El estereotipo es una idea que se repite y se reproduce sin variación, es una imagen uniformada común a los miembros de un grupo que no recoge las características fundamentales individuales. Puede representar una opinión generalizada que se fundamenta en una idea preconcebida y que se impone como molde o cliché a los miembros del grupo al que se refiere. Los estereotipos pueden considerarse como un fenómeno negativo porque se explican aspectos peyorativos de los grupos. Están ligados a los prejuicios sociales y con actuaciones que llevan comportamientos discriminatorios, éstos suponen una generalización y simplificación exagerada y no tienen en cuenta la individualidad o la singularidad de las personas. Tampoco se apoyan en hechos reales o en fundamentos científicos sino que son ideas preconcebidas o prejuicios que generalizan. Están muy arraigados socialmente y son persistentes en todas las capas sociales.

El origen del estereotipo es sobre todo emocional, se fundamenta en conductas sociales muchas veces superadas y transmitidas de generación en generación, por lo que éstos evolucionan más lentamente que dichas conductas sociales. Cuando estos estereotipos hacen referencia al sexo contrario son estereotipos sexuales y son sexistas cuando se conceden privilegios a un sexo por encima del otro. Los estereotipos se pueden dividir en tres grupos⁶²:

- *cognoscitivos*: conocimiento, convicciones, prejuicios
- *afectivos*: sentimientos, emociones ligadas a ideas
- *comportamental*: tendencia o predisposición a comportarse de una forma determinada que suele concretarse en conductas hostiles y de marginación o discriminación.

Los estereotipos sexistas tanto masculinos como femeninos tienden a infravalorar a mujeres y niñas y a sobrevalorar a los niños y varones. El contenido del

⁶² VV.AA *Materiales para coeducar*, Madrid 1991, Págs. 31-32

estereotipo depende de diversos factores culturales y es distinto según las sociedades. En nuestra cultura occidental los estereotipos femenino y masculino son bastante homogéneos, son complementarios, es decir, se atribuyen a las mujeres cualidades o debilidades que se niegan a los varones y viceversa y dan la imagen del varón mucho más positiva y favorable que la de la mujer⁶³.

La escuela en principio es una institución sexista⁶⁴ porque se encuentra dentro de una sociedad sexista y sus individuos reproducen aquellos modelos sociales que viven y ven fuera de sus aulas: estructura familiar, cultura de masas, estereotipos publicitarios, distribución del poder político, características prestigiadas socialmente, etc. La escuela, por tanto, no es neutral y siempre culturiza a los educandos en una ideología y en unos valores. En la práctica cotidiana el tipo de valores que priman son los masculinos. Lo femenino y masculino no está en pie de igualdad en la escuela mixta, por lo que el género femenino está devaluado por blando, y por tanto no se ha extendido o generalizado para los dos sexos, del mismo modo que lo masculino se identifica con lo activo y lo válido.

Hoy por hoy es necesaria una revalorización de las actitudes, comportamientos y tareas históricamente consideradas al género femenino y su incorporación al medio académico, al conjunto de saberes y practicas escolares. El profesorado como agente social está condicionado por la aceptación inconsciente de los estereotipos sexistas y lógicamente, éstos se transmiten en su trabajo. Aunque la mayoría de los docentes manifiestan estar en contra de la discriminación y declaran tratar igual a niños que a niñas, diversas investigaciones han puesto de manifiesto cómo se establecen las

⁶³ Según un estudio de la socióloga Rosemblable-Spenle, lo masculino quedaría definido por los siguientes rasgos: actitud para las ciencias, el amor al riesgo y a la lucha, la capacidad de organización, el ser combativo, objetivo, lucido, creador, decidido, emprendedor, tenaz y firme. a los hombres se les suponen cualidades como la seguridad en si mismo, la autonomía, la estabilidad y el control de las emociones, defectos como la agresividad, la violencia, y en lo sexual unos fuertes impulsos.

A las mujeres se les atribuyen rasgos como: la frivolidad, la pasividad, la dependencia, la afectividad, la inestabilidad emocional, la sensibilidad, la abnegación y la sumisión e intuición. En conjunto las mujeres dan un yo débil y construido en función de los demás, subrayan el deseo de agradar y los aspectos afectivos sobre los intelectuales. En la mujer se favorece por el contrario un espíritu de dependencia, de supeditación: elaboran su programa vital en función de los intereses de los demás y en situaciones conflictivas, se la educa para que busque la protección de los varones más próximos.

⁶⁴ “Este término tiene su origen allá por los años 70 y se refiere a toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto, jerárquico y discriminatoria respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer”. HERNÁNDEZ MORALES, G. *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, 1995. Pág.30.

diferencias a través del currículo oculto. Las relaciones entre docentes y alumnos están impregnadas de los estereotipos sexistas, puesto que éstas se establecen desde el código de género determinando las diferentes expectativas para niños y para niñas.

2.9. Formación de la identidad sexual en la escuela

La experiencia de vivir en un cuerpo ya sea femenino o masculino es lo que denominamos diferencia sexual. La diferencia sexual no es lo mismo que el género.

En primer lugar en este apartado vamos a aproximarnos a los conceptos de sexo y género. Al hablar de género debemos tener claro que nos referimos a una cuestión social, cultural o política, nunca nos referiremos a una cuestión física o biológica como en el caso de sexo.

La primera separación de los términos sexo y género la realizó J. Money⁶⁵ (1957) pero más tarde R. Stoller (1968) entró en un debate sobre la sexualidad donde afirmaba que la sexualidad importa poco, pues el individuo nace con ella, y que es el género lo que importa, puesto que es aquello que las personas construimos a lo largo de la vida. Para este autor la sexualidad aprendida es género y en este momento se define como un papel, una conducta de la sociedad. El género es creado en un juego de identidades sociales por el individuo, construyendo su propia identidad sexual. El término género se refiere a aspectos psicológicos, sociales, culturales y políticos y el término sexo únicamente a los aspectos biológicos y físicos.

Para Victoria Sau⁶⁶ en su diccionario ideológico feminista el constructo de género posee un contenido social y tiene una vertiente colectiva (adaptación de las personas a las expectativas de la sociedad) y una vertiente individual (la identidad de género, es decir, como vive cada uno su propio género y mantiene su individualidad). Esta identidad de género se sustenta casi siempre en el sexo asignado al individuo, ya que no venimos al mundo con una identidad de género pero le asignamos un sexo en una determinada sociedad (1990).

⁶⁵ J. Money realizó un estudio en los años setenta con “niños hermafroditas” del sexo masculino. A estos niños los dividió en dos grupos y unos fueron educados como niñas y otros como niños, al crecer los niños habían asumido las características culturales del sexo para el que habían sido educados.

⁶⁶ cfr Atable Vicario, C. *Género y currículo. El cuerpo, las emociones, la sexualidad*. pág.175

Para J. Scott,⁶⁷ sería una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado: creencias, sentimientos y conductas que toda sociedad se ha dado frente a la diferencia sexual. En términos generales se acepta que sexo se refiere al hecho biológico y está determinado por la biología, incluyendo también el intercambio sexual propiamente dicho y género a las atribuciones de sentido que cada cultura le asigna a la diferencia.

Ser de un sexo u otro tiene que ver con el cuerpo y no con las actitudes o actividades que un ser humano desarrolla. Un niño que juega a las “casitas” seguirá siendo tan niño como el que juega al fútbol, su sexo no cambia. Pero el hecho de vivir en un cuerpo de hombre o de mujer, si nos hará vivir unas experiencias determinadas u o otras, como también puede tener distintas interpretaciones. Estas experiencias variarán dependiendo de la cultura, el contexto y la singularidad de cada persona.

Cómo apunta M^a Ángeles Rivera (2005) ⁶⁸ “La diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina o masculina, de sus potenciales, de sus facultades, de sus posibilidades de existencia en el mundo y en la historia. Es fundamental porque funda y acompaña durante toda la vida el cuerpo que cada uno es, el cuerpo que cada una es. Uno es dado a luz niño, una es dada a luz niña: este es el primer anuncio que se hace a la madre, al padre, a los amigos y amigas de una vida nueva, es el primer rasgo del que se informa. La diferencia sexual es la diferencia humana primera. Nadie nace en neutro”.

2.10. Educación para la sexualidad

Todos los seres humanos somos seres sexuados, la conducta sexual que experimentamos es la forma de asumir y vivir este hecho. En este sentido la

⁶⁷ Scott, Joan. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. James S. Amelang y Mary Nash (comp.) Ediciones Alfons el Magnànim. 1990

⁶⁸ Rivera M.M. *La diferencia sexual en la historia*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. 2005 Págs. 14.

educación debe adquirir un compromiso serio. La educación sexual debe constar de una información rigurosa, objetiva y completa desde el punto de vista psíquico y social, se deben fomentar las actitudes positivas frente a la sexualidad, haciendo entender ésta como fuente de comunicación, afectividad y placer debiendo adaptar la educación, sus objetivos a las diferentes necesidades de los alumnos debiendo ser integrada en el conjunto de las actividades que se realicen en el centro desde el punto de vista psíquico como social.

No sólo hay que educar en los aspectos biológicos, es preciso incluir información, orientación y educación sobre los aspectos sociales y psicológicos de modo que los alumnos y alumnas conozcan y aprecien los roles sexuales masculinos y femeninos y el ejercicio de la sexualidad.⁶⁹ La sexualidad no puede ser definida desde un solo punto de vista, una sola creencia o unas cuantas palabras: lo que hoy sabemos sobre sexualidad es el resultado de múltiples aproximaciones hechas desde diferentes ciencias. La sexualidad es uno de los fundamentos de la experiencia humana, no es algo que tenemos, sino algo que somos. La sexualidad es la forma en la que cada cual expresa, comunica, siente, intima, da y recibe placer.

Para Félix López y Antonio Fuertes (1990) la sexualidad está enraizada en lo biológico, y no puede ser entendida sin tener en cuenta esta dimensión. Nuestros deseos y conductas sexuales dependen, entre otros factores, de nuestras hormonas sexuales, la edad, nuestra figura corporal y nuestro estado físico en general. Toda nuestra actividad física, social, cultural y psíquica es sexuada, desde el nacimiento se nos supone una manera de ser, sentimientos aficiones, pensamientos y deseos sexuados. Antes de que el niño o la niña tomen conciencia de su identidad sexual, le asignamos un rol sexuado que afecta a, prácticamente, todas las dimensiones y actividades de la vida.

Hacia los dos o tres años los niños y niñas toman conciencia de su identidad sexual (se autoclasifican como niño o niña) y, simultáneamente, comienzan un proceso de aprendizaje, e interiorizan las funciones que la sociedad considera propias

⁶⁹ cfr: G. Lucini, F. *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid, 1993. Pág.37

del niño o de la niña.⁷⁰ Este “soy hombre o soy mujer” pasa a ser una categoría permanente en el sujeto y esta categoría se transforma en conducta.

Dependiendo de cada cultura las conductas sexuales toman forma distinta a través de las costumbres, la moral y las leyes civiles. Existen tantas diferencias que es imposible hablar de un código universal de valores morales o sociales sobre la sexualidad. Por lo tanto para entender la sexualidad no sólo hay que conocer la anatomía y la fisiología sexual de las personas sino también la psicología sexual y la cultura en la que el individuo se encuentra.⁷¹

⁷⁰ Es en este momento cuando las niñas y niños adquieren lo que hemos descrito en el capítulo anterior como rol de género.

⁷¹ cfr López, F y Fuertes, A. *Comprender la sexualidad*, verbo divino, Navarra, 1990. Pág 8

CAPÍTULO 3

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS AULAS

3.1 La violencia

Según José sacristán “*el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura, la violencia es, en definitiva, el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura.*”⁷²

El Diccionario de la Real Academia Española (1992) define la violencia como: “la acción y el efecto de violentar o violentarse”

La violencia según M^a Isabel Guerra Pérez (2006)⁷³ “es un estilo de afrontamiento y respuesta cotidiana, individual o colectiva, a los hechos o situaciones de la vida y a los derechos y las libertades de las personas, en las que se hace un uso indebido del poder, de la autoridad y de la fuerza. Se caracteriza por el proceder incorrecto o injusto.” La violencia se practica en diferentes ámbitos, político, familiar, escolar, laboral, medios de comunicación... con diversidad de manifestaciones, por acción o por omisión, físico, psíquico, verbal, emocional o en varias modalidades a la vez. Para esta autora, la violencia cotidiana es una constante que marca y define, por lo menos en nuestra cultura occidental, pautas educativas y estilos de actuación e incluso de resolución de conflictos que socialmente no son reconocidos como tales. Desde esta perspectiva la violencia en la vida cotidiana se definiría como cualquier acto, acción, omisión, normativa, situación, dejación, atentado, marginación o ataque a los derechos e intereses generales y al área de seguridad de toda la comunidad.

La violencia cotidiana puede ser ejercida estructuralmente o directamente. La violencia estructural está vinculada a las instituciones y a los organismos, al reconocimiento, respeto y consideración de éstos por los derechos de la población y la defensa del bienestar y de los intereses generales y colectivos frente a los individuales y particulares; por lo tanto la violencia estructural está relacionada con la economía, la sociedad y la cultura. La violencia directa por otra parte está vinculada a

⁷² San Martín , J. *La violencia y sus claves*. editorial Ariel, S.A. Barcelona, 2000. pág. 19.

⁷³ Guerra Pérez, M.I. *La violencia en la vida cotidiana en cultura de paz y de género*, ediciones Aljibe, Málaga, 2006. págs. 72-73.

la cultura, al sistema sexo-género, a las estructuras básicas de trabajo-poder, a la convivencia y a las relaciones interpersonales. La violencia en la vida cotidiana es un elemento cultural arraigado en las sociedades ya que las culturas y los grupos sociales integran la violencia como norma de convivencia y su concepción y manifestación es diferente para cada grupo cultural: la cultura y las tradiciones establecen estereotipos de género, procesos educativos masculinos y femeninos y organizan los sistemas de relaciones entre las personas y entre éstas y las instituciones donde muchas de las rutinas llevan implícitas la violencia.

3.1.1. Violencia de género

La violencia de género⁷⁴ es la violencia que sufren las mujeres por el mero hecho de serlo y esta se debe a la posición de inferioridad a la que han sido relegadas históricamente. La *ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género* de 29 de diciembre de 2004 se refiere a la violencia de género en estos términos:

“la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el mismo hecho de serlo, por ser consideradas por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”

Naciones Unidas la define como:

“Violencia de género es todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o privada.” Res. A.G. 48/104, ONU, 1994.

⁷⁴ Debemos apuntar que no es lo mismo violencia de género que violencia doméstica, la diferencia la encontramos en que la violencia doméstica es la violencia que se ejerce en el ámbito privado, y aunque mayoritariamente ésta es sufrida por mujeres también la pueden sufrir los hombres. Violencia doméstica engloba a todas las personas que conviven en el núcleo familiar: mujeres, hombres, niños, ancianos... la violencia de género sí hace referencia a quién la causa (los hombres) y también hace referencia a quien la sufre (mujeres). Otra distinción es que la violencia de género no sólo se da en el ámbito doméstico, afecta a muchas otras esferas de la vida como pueden ser la política, la cultural, la laboral, la económica, la escolar...

El término violencia de género es una traducción del inglés “*gender violence*” y comenzó a usarse de forma más generalizada a partir de los años 90 ya que éste problema fue reconocido como un problema grave de toda la sociedad en su conjunto. Para Carmen Delgado Álvarez (2008)⁷⁵ fueron tres los acontecimientos que impulsaron la definición del término para referirse a la violencia estructural que sufren las mujeres:

- 1993: Conferencia Mundial para los Derechos Humanos en Viena.
- 1994: Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.
- 1995: Conferencia Mundial de Mujeres en Pekín.

En la conferencia de Pekín, las mujeres acuerdan utilizar este término común para designar la violencia que sufren universalmente, y es así como se adopta en los diferentes pueblos y lenguas.

La violencia de género no es un fenómeno de las sociedades modernas, aunque hayan sido éstas las que le han dado nombre, este problema se ha producido a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero generalmente, ha sido invisibilizado y relegado al ámbito privado hasta el último cuarto del siglo XX. Es en éstos momentos en los que se ha considerado como un hecho social, que es preciso erradicar, puesto que constituye una violación de los principios consagrados en los Derechos Humanos Universales porque perjudica la paz, el desarrollo económico y social de los pueblos, menoscaba la convivencia pacífica entre mujeres y hombres en democracia y vulnera el principio de igualdad de oportunidades.

Bajo ninguna circunstancia se debe justificar la violencia de género contra las mujeres, porque este es un tipo de violencia implacable con el sexo femenino que deja relegados en un segundo plano, en aquellas que la sufren, todos los ámbitos de la vida cotidiana ya sea pública o privada.

⁷⁵ cfr. Delgado Álvarez, C. *Respuestas desde la psicología en 161 respuestas sobre violencia de género*. Caja Duero, Salamanca, 2008 pág. 32

M^a Luisa Ibáñez Martínez (2008)⁷⁶ establece las distintas formas de violencia de género:

Los malos tratos físicos, o violencia física. Comprenden, entre otros, patadas, cortes, empujones, bofetadas, palizas, por su visibilidad son los más fáciles de probar a nivel jurídico-legal y de cuantificar en datos estadísticos.

Los malos tratos psicológicos y/o verbales u otras formas más sutiles de agresión psicológica, que a primera vista pueden parecer inocuas, pero encubren comentarios hirientes, amenazas, aislamiento familiar, desprecio, insultos, etc.⁷⁷ Normalmente ambos tipos de violencia – física y psíquica – se combinan.

Los malos tratos sexuales o violencia sexual, han sido considerados como cualquier actividad sexual no consentida en la que se incluye visionado o participación forzosa en pornografía, tocamientos indeseados, violación... todo ello dirigido a la ejecución de actos sexuales que la mujer considera dolorosos o humillantes.

Éstos son los tipos más conocidos de violencia contra las mujeres, pero no los únicos, por ello el Grupo de Especialistas del Consejo de Europa ha confeccionado un catálogo con otras formas de violencia de género no menos importantes:

Violencia estructural, estrictamente relacionada con la violencia económica, pero que incluye barreras invisibles e intangibles contra la realización de las opciones potenciales y de los derechos básicos. Por ejemplo: las diferencias de poder y las relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad entre géneros.

⁷⁶ cfr. Ibáñez Martínez, M.L. *Respuestas desde la sociología en 161 respuestas sobre violencia de género.* Caja Duero, Salamanca, 2008 págs. 19-21.

⁷⁷ Algunos estudios como los de Walker (1979) demuestran que esta clase de agresiones psicológicas son muchas veces más difíciles de soportar por las víctimas que las agresiones físicas. En este estudio concretamente se señala que el agresor de esta forma se asegura que la víctima permanecerá más tiempo bajo su poder y confirma que el maltratador va cortando los lazos sociales, laborales y familiares, de forma que la independencia de la mujer es cada vez menor.

Violencia económica, considerada como la desigualdad en el acceso a los recursos compartidos, por ejemplo, negar o controlar el acceso al dinero, el impedir la realización de trabajo remunerado, o el prohibir el acceso a la educación de las víctimas.

Violencia espiritual, consiste en erosionar o destruir las creencias culturales o religiosas de la mujer a través del ridículo y el castigo, o el obligar a alguien a que acepte un determinado sistema de creencias.

Violencia por defensa del honor, enmascara el asesinato de mujeres, sobre todo jóvenes, por los propios miembros de la familia que perciben que ésta ha incumplido ciertas normas de comportamiento femenino y constituye una deshonra para el grupo.

3.2. La violencia escolar

El fenómeno de la violencia escolar día a día adquiere una dimensión mayor como problema social, por ello es motivo de investigación, análisis y reflexión, no sólo por docentes sino también por investigadores del ámbito socio-educativo y de las administraciones públicas para adoptar medidas de prevención encaminadas a solucionar este tipo de situaciones y conflictos⁷⁸.

Bandura (1987) en su teoría del aprendizaje señala que “los niños⁷⁹ pueden aprender los comportamientos agresivos observando modelos y viviendo experiencias específicas de reforzamiento a los que se ven expuestos con sus actos agresivos. La agresión es un comportamiento que se aprende e instaura; no obstante, pueden aprenderse comportamientos más adaptados socialmente para responder a situaciones de insatisfacción o necesidad.”

⁷⁸ Debemos apuntar que conflicto no es sinónimo de violencia, aunque ambos estén presentes en los mismos ámbitos, un conflicto se puede solucionar pacíficamente sin ningún tipo de violencia.

⁷⁹ En el artículo 2 de la Declaración de los derechos del niño aprobada por la Asamblea de las naciones unidas el 20 de Noviembre de 1959 señala expresamente que “el niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios dispensado todo ello por la ley y por otros medios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad: al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño”



La escuela es una estructura compleja de relaciones y la violencia, esta institución se caracteriza porque la persona o personas que ejercen el poder y la autoridad en cada uno de los sectores, lícita o ilícitamente (desde la dirección del centro, hasta el alumno o alumna) dispone de tres capacidades de las que hacen uso de manera consciente y responsable o inconsciente y responsablemente que son: la capacidad de premiar, la capacidad de castigar y la capacidad para influir en las ideas en las creencias y en los sentimientos de las demás personas o grupos.⁸⁰

3.2.1. Conductas agresivas⁸¹ en el contexto escolar

Conducta agresiva: estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (preactiva) y en respuesta a una agresión (reactiva).

Agresión: acto agresivo de identidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente.

⁸⁰ Guerra Pérez, M.I. *La violencia en la vida cotidiana en cultura de paz y de género*, ediciones Aljibe, Málaga, 2006. pág. 85.

⁸¹ Además de las que señalamos explícitamente en el apartado, se debe incluir entre las conductas violentas la exclusión social que se traduce en ignorar y no dejar participar determinando tres roles diferentes como son : el agresor, el espectador y la víctima.

Violencia interpersonal: tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende que en el seno de relaciones establecidas.

Conducta Bullying: maltrato hacia iguales insidioso y maligno, es un tipo particular de agresividad preactiva.

Conducta agresiva antisocial: no se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el individuo.

Violencia escolar: agresiones de mayor o menor intensidad o gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia persona, propiedades y otras.⁸²

La violencia en el contexto escolar posee un contenido social estructurado en los procesos de socialización de los niños, de las niñas, de la adolescencia y de la juventud. En él influye entre otros aspectos, la estructura patriarcal, la conceptualización de hombre y de mujer y los estereotipos de género.⁸³

Podemos entender como violencia escolar entre iguales los: “*conflictos entre alumnos, es decir, entre iguales reiterados y no esporádicos, en los que se produce maltrato por abuso de poder de algún alumno o alumna o de un grupo de ellos hacia otro u otros compañeros, los cuales a su vez se perciben como víctimas de dicha situación abarcando diversas graduaciones desde las simples situaciones de rechazo o exclusión, pasando por las agresiones verbales y psicológicas, hasta las agresiones físicas llevadas a cabo por grupos o bandas organizadas.*”⁸⁴

Rafael Yus Ramos (2002:34)⁸⁵ plantea que la educación del siglo XXI tiene que ir dirigida a abrir el monolítico sistema de educativo tradicional, bien atado por las rutinas y las tradiciones de la escuela, por los intereses del mercado y del mismo poder y hacerla gravitar en torno a los cuatro pilares de la educación:

⁸² cfr: Calvo, P. García, A. y Marrero, G. *La disciplina en el conflicto escolar*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. 2005 pág. 67.

⁸³ cfr. Guerra Pérez, M.I, *La violencia en la vida cotidiana en cultura de paz y de género*, ediciones Aljibe, Málaga, 2006. pág. 71

⁸⁴ El defensor del pueblo en *violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, 2000, pág. 87.

⁸⁵ cfr. Yus Ramos, R. “Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI” en VV.AA, *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Barcelona, Graó 34.

Facilitar y promover el aprender a ser. Implica promover la formación de una imagen positiva de sí misma o de sí mismo y la valoración del hecho de ser sexuada o sexuado, para ello hay que facilitar que la persona conozca su cuerpo, lo valore y lo cuide, que se respete y se quiera, que entienda sus emociones, miedos, inseguridades, mitos, creencias, valores, deseos; que reconozca sus potenciales como la memoria, la creatividad, la fantasía, sentido estético, posibilidades del cuerpo y las propias limitaciones y su aceptación.

El aprender a hacer supone que se promueva el desarrollo de sensibilidad y habilidades para detectar la violencia, que se potencie y se fomente la destreza para la resolución de dudas, las inseguridades, los problemas, los conflictos y en la base que las personas aprendan a buscar soluciones responsables, creativas, pacíficas, efectivas, equilibradas y constructivas para los mismos.

El aprender a conocer la violencia y sus diferentes manifestaciones, los mitos sociales, el sistema sexo-género sus características y su estructura, los sistemas de discriminación, los procesos de socialización y el papel de los medios de comunicación. Aprender a conocer, analizar y comprender el medio, el entorno, a las personas y a los grupos sociales.

El aprender a vivir juntas las personas como seres sociales, por naturaleza las personas aprenden y desarrollan habilidades para decidir dónde, cómo y con quién quieren establecerse y organizarse, convivir pacíficamente en interacción equilibrada que les facilite crecer y prosperar individual y colectivamente, realizar proyectos comunes y resolver los conflictos de manera pacífica, inteligente y efectiva.

3.2.2. Diferencias entre las agresiones de chicos y chicas

En este sentido, si analizamos por sexos los comportamientos violentos, según Miedzian (1995), los varones son más violentos que las mujeres, hasta tal punto que pueden aparecer razones que induzcan a creer que los varones, como grupo, tienen un potencial biológico para la violencia mayor que las mujeres. Esto no niega que

algunas mujeres sean más violentas que algunos hombres o que éstas puedan actuar violentamente⁸⁶.

Son novedosos los estudios que introducen a las chicas como sujetos de estudio y desde estos estudios⁸⁷ se ha establecido una nueva categoría de agresión que tienen por variable el sexo de la persona, las agresiones indirectas, que son más propias de las chicas, frente a las físicas, más utilizadas por los chicos, y mucho antes estudiadas. Este tipo de agresión indirecta se refiere a un tipo de manipulación en el que el agresor utiliza al grupo de iguales mediante la manipulación, para atacar a su víctima. Es decir, hace uso de la estructura social con el objetivo de dañar a su blanco sin verse personalmente envuelto en el ataque. Para ello utiliza estrategias como el rumor, la exclusión en las actividades y/o el grupo de amigos, etc.⁸⁸

Pero los estudios confirman que no se puede simplificar de esta manera ya que las personas utilizamos varias formas de agresión de acuerdo a las demandas del entorno. Desde este punto de vista la agresión utiliza una serie de tácticas que sirven para distintos objetivos sociales, por lo que debería ser estudiada desde el contexto social en el que las personas interactúan.

3.2.3. El incremento de la violencia a manos de las chicas

Puede ser que este incremento de la violencia femenina sea causa del proceso de igualdad entre sexos, Rosa Montero (2005), en un artículo del periódico El País señala: *“tal vez el aumento de la violencia femenina sea un resultado de la*

⁸⁶En nuestra mentalidad colectiva de mujeres, la liberación está en asumir roles tradicionales masculinos y en comportarse como los hombres lo que implica aceptar, entre otros valores, la violencia.

⁸⁷ Kaj Björkqvist (2001) junto a su equipo de la Universidad de Finlandia representan el comienzo del estudio sistemático de las diferencias de la agresión entre los sexos. Su trabajo no sólo es importante por la inclusión de la mujer como sujetos de estudio, sino también por el análisis de las formas de agresión que son tan dañinas como las directas (agresión física y verbal), pero que no se habían tenido en cuenta en los estudios tradicionales sobre la agresión masculina.

⁸⁸ cfr. Navarro, R. y Yubero, S. “La variable género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los centros” en VV.AA *convivir con la violencia*, ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2007 pág. 201

equiparación de sexos. ¿Tenemos que ser malas para ser libres? No me gusta la idea, pero quizás sea un precio inevitable.”⁸⁹

Es cierto que en los últimos años se ha dado un incremento de la violencia por parte de las chicas, pero también se ha utilizado este dato para hacer ver a las chicas como manipuladoras y muy dadas a la utilización del rumor, presentando este tipo de agresión inherente a la naturaleza femenina.

Björkqvist, Österman y Kaukianen (1992) en sus estudios analizaron a grupos de edad comprendidos entre los 8 y los 18 años y en estas investigaciones se resalta:

1- que los chicos utilizan un número más elevado de agresión física directa, que el grupo de las chicas.

2- ambos sexos utilizan en gran medida la agresión verbal, aunque su inicio parece más precoz que en las chicas.

3- que las chicas comienzan a utilizar antes que los chicos conductas agresivas más sociales e indirectas como la exclusión. Esto puede darse por tres razones: a) las chicas utilizan este tipo de agresiones porque aprenden que la violencia física o verbal (directa) está mal vista por los adultos, b) porque la estructura social de los grupos de chicas es más reducida, más íntima en comparación con los chicos, por lo que resulta más efectiva y/o c) las chicas a la edad de 9 y 11 años poseen una inteligencia social más avanzada, lo que está relacionado con un uso mayor de estrategias de manipulación.

Las relaciones íntimas durante la adolescencia son muy importantes para las chicas, de ahí que las estrategias utilizadas se dirijan a dañar estas redes de amigos, por ello se espera que las chicas utilicen más formas de agresión encubiertas que los chicos porque parecen adecuarse más a su modo de proceder y se entiende normativo para su género, pero ¿qué ocurre con aquellos estudiantes que no se ajustan a las

⁸⁹ VV.AA. *Convivir con la violencia*, ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2007 pág 202.

prescripciones de su género y utilizan otras formas de agresión?⁹⁰. Parece ser que aquéllos que utilizan formas de agresión que no son prototípicas de su género, tienen mayores dificultades de ajuste psicológico y social frente a quienes utilizan formas de agresión normativas de su género. Los estudiantes que violan sus normas de género pueden ser víctimas de la intolerancia y el rechazo de sus iguales.

Investigaciones más recientes entre ellas alguna realizada en España, no encuentran un uso diferencial tan claro de formas de agresión para uno y otro sexo. Estas investigaciones concluyen que los dos sexos no difieren significativamente en lo que respecta al uso de la agresión indirecta en los diferentes grupos. Los chicos utilizan en mayor medida cualquiera de los dos grupos de agresión y sólo en grupos de chicas con una alta participación de acoso entre iguales, se produce mayor agresión indirecta.

En cualquier caso, parece claro que no se puede vincular determinados tipos de agresión a uno o a otro sexo, sino que debería de hablarse de preferencias en el uso de unas u otras formas según el género. Santiago Yubero y Raúl Navarro concluyen diciendo que la magnitud de las diferencias de género depende de cómo definamos la agresión, no podemos reducir el planteamiento a que un género es más “malo” que otro.

Otros estudios como los de Astin, Redston y Campbell (2003) y Tapper y Boulton (2000) muestran que comparados con las chicas, los chicos tienen un mayor número de representaciones instrumentales, es decir, existe una mayor tendencia a justificar la agresión cuándo ésta se produce. Este mayor índice de representaciones no debe verse como una actitud más positiva hacia la agresión por parte de los varones o como la razón para verse envueltos en más conductas de intimidación y agresión. Una posible explicación para las diferencias en las representaciones, sería la inversa socialización que se puede llevar a cabo en los roles de género.

⁹⁰ cfr. Navarro, R. y Yubero, S. “La variable género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los centros”. en VV.AA. *Convivir con la violencia*, ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha Cuenca, 2007 pág. 203.

Campbell (2004) explica a través de la psicología evolucionista que la alta expresividad de las mujeres en los distintos tipos de agresión no se debe a una socialización de género, por la que la mujer trata de controlar su agresión, ocultándola, negándola, o utilizando métodos alternativos. Para Campbell la diferencia tanto en el uso de la agresión como en su representación, depende del umbral de inhibición de la conducta agresiva, un umbral que en el hombre sería más bajo.

3.4 Violencia de género en las aulas

La violencia en los centros educativos es un fiel reflejo de la sociedad actual, y en el problema de la violencia de género no va a ser menos, y puesto que son muchas las manifestaciones que nos alertan de que este problema, podemos afirmar que, también se da en el sistema educativo actual.

Cuando nos referimos a violencia de género en los centros escolares nos referimos a todas las manifestaciones agresivas que se dan entre hombres, entre hombres y mujeres y entre mujeres. Todos los centros educativos sufren en mayor o menor medida las relaciones agresivas que se dan entre iguales o entre el profesorado y alumnado.



3.4.1 La masculinidad en el ámbito educativo. ⁹¹

La masculinidad y la feminidad no sólo son rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta, por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida.

Entre las causas que hacen que se de violencia de género en las aulas nos encontramos con un fenómeno que surge en los años 90: la masculinidad y su forma de construcción en el sistema educativo. Son diversas las causas que hacen que este fenómeno se de en las escuelas, por una parte, el mayor éxito de las niñas hace parecer los logros de los niños como menores, y no podemos olvidar que la cultura sigue siendo profundamente androcéntrica y por consiguiente preocupa más el fracaso masculino que el femenino, aparte de menores logros académicos se da también se da baja motivación para el estudio y un conjunto de factores que hacen que se de una mayor agresividad y violencia en las escuelas que nos llevan directamente a observar una crisis en la masculinidad especialmente visible en el sistema educativo⁹².

Los estudios sobre masculinidad, y especialmente aquellos que a relacionan con el ámbito escolar, se han concentrado en el análisis de los comportamientos masculinos acerca de la sexualidad, la emergencia de la violencia y la manera en que ésta es vivida por los chicos o las formas de competencia establecidas. Mientras en los estudios de las niñas se encontraban escasos tipos de feminidad, en los de los varones se distinguían diversas masculinidades muy vinculadas a las posiciones de los hombres en la escala social.

⁹¹ Conell (1995) identifica 4 tipos de masculinidades: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal.

⁹² cfr. Subirats, M “género y escuela” en VV.AA. Carlos Lomas (comp) *¿iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona, 1999, págs. 28-30.

Estos estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación que existe entre género masculino y violencia, aunque dependiendo del tipo de masculinidad se relaciona de una forma u otra con ella. La violencia ocupa un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina y determinados tipos de masculinidad sirven para obtener y mantener posiciones de poder y prestigio, pero tales posiciones son inestables, pueden variar muy rápidamente y por ello los chicos necesitan dedicar mucho esfuerzo y atención a mantener las posiciones conquistadas y este hecho tiende a incrementar la violencia. De esta manera es como emerge la idea de que la lucha contra la violencia tanto entre hombres como en relación a las mujeres y las niñas, será inútil o no efectiva, mientras forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad. La violencia de género es una respuesta estructural relacionada con el miedo masculino a la intimidad, a la pérdida de los logros conquistados y en todo lo que se refiere a los valores femeninos frente a los que se sienten vulnerables e inseguros.

En relación con la escuela para Marina Subirats (1999), “la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado algunos replanteamientos sobre cómo tratar la cuestión de los géneros. Aunque subyace la necesidad de que chicos y chicas reciban un tratamiento igualitario, está claro que el igualitarismo no supone uniformidad, puesto que la escuela se enfrenta a personas que ya hayan recibido una educación genérica y que por consiguiente, tienen aptitudes y necesidades diferentes. El reto actual estriba en la posibilidad de introducir en la escuela tanto valores y comportamientos considerados tradicionalmente como los considerados propios de niñas como los considerados propios de niños, y conseguir que ambos tipos de valores y comportamientos los pongan en práctica individuos de los dos sexos, sin que ninguno de los dos extrañe minusvaloración o creación de jerarquías, pero estos objetivos no están exentos de dificultades, en la medida en que todavía no existe una conciencia generalizada de la existencia de sexismo, y en que, en determinados casos, e intento de reequilibrio genérico parece provocar aumentos de la agresividad.”

3.4.2. Las manifestaciones de la violencia de género en las aulas

En las aulas no sólo se dan manifestaciones de violencia de género entre iguales, es decir, de alumno hacia alumna, este tipo de violencia aunque nos cueste creerlo, se da también en las relaciones de profesor hacia alumno y de alumno hacia profesor. A continuación vamos a ver cada una de estas relaciones por separado:

a) Las manifestaciones de violencia de género en las aulas por parte del profesorado o del sistema educativo en sí son las siguientes:⁹³

- *En el uso del lenguaje que no nombra a las mujeres y las infravalora.* Se debe proponer un lenguaje que no oculte, subordine e infravalore a las mujeres ya que aunque la presencia femenina en el sistema educativo es una evidencia se sigue usando el genérico masculino en todos los espacios de los centros educativos. Por ejemplo: “*sala de profesores*”. Pero esta exclusión sale fuera de las instalaciones de los profesionales y abarca también a madres y alumnas. Por ejemplo: “*padres de alumnos*”
- *En un lenguaje que usa expresiones o palabras referidas al sexo femenino para insultar o ridiculizar.* Los insultos dirigidos a las mujeres tienen un contenido sexuado y cuando se insulta a un hombre el insulto alude a ser afeminado como cualidad peyorativa
- *En una educación que limita los significados de lo femenino y lo masculino.* La percepción y expectativas de los alumnos están condicionadas según se trate de un sexo u otro sexo.⁹⁴

⁹³ cfr. Serrato Azat, G.I., Cerviño Saavedra, MJ y Hernández Morales, G. en *cuadernos de educación no sexista* nº 24, formación en relación. Instituto de la Mujer. (Ministerio de Igualdad) 2008

⁹⁴ Concepción Jaramillo Guijarro (2001) en un estudio para el instituto de la mujer llamado *formación para el profesorado: igualdad de oportunidades entre chicos y chicas* expone que interpretar la pasividad de las niñas frente a la actividad de los niños responde a “una concepción estereotipada de las características masculinas y femeninas y una definición androcéntrica de lo que es pasivo y lo que es activo. La actividad consiste en armar jaleo, llamar la atención, levantar la mano, hablar, mientras que la pasividad se define solo por oposición, es decir, en negativo. Esto significa que los que realmente son observados y definidos son los niños, mientras que las niñas lo son en relación o en comparación con ellos, que actúan de referente”.

- *En el uso de libros de texto que reproducen o mantienen estereotipos sexistas y que no recogen las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la cultura. Se da tanto en los textos como en los materiales didácticos una denominación excluyente que aprendemos y seguimos repitiendo tanto mujeres como hombres. la historia y la ciencia siguen teniendo en cuenta como protagonista a un sujeto neutro universal que se reduce al masculino.*⁹⁵

b) las manifestaciones de violencia de género por parte de los alumnos hacia el profesorado son las siguientes:

Las agresiones en los centros no se limitan a las que se producen entre los iguales. Existen en los institutos y en algunos colegios agresiones de alumnos hacia profesores, la forma más común de agresión hacia el profesorado es el insulto seguido del fundamento de rumores.

Muchas veces los profesores por miedo a que la acción violenta se vuelva también contra ellos no hacen nada frente a las situaciones de acoso o de violencia entre iguales. Cuando la violencia se extiende hacia los profesores es porque éstos no han sabido resolver estos problemas con autoridad o porque esta resolución es imposible con ciertos niños que no han tenido una figura de autoridad en el hogar.

La relación profesor-alumno tiene una asimetría de poder. Su enfrentamiento produce sentimientos de venganza, miedo y rencor. A veces simboliza la personalización del rechazo a la escuela por parte de un alumno en un profesor determinado que por su falta de autoridad, debilidad (juventud, vejez, aspecto físico, tipo de asignatura que imparte...) se convierte en blanco fácil donde apuntar.

La escuela es supuestamente un mundo dominado por las mujeres, pero esta afirmación no es del todo cierta ya que en cuanto vamos subiendo de nivel en la

⁹⁵ Las consecuencias de este androcentrismo son tan extremas, que por poner un ejemplo, la salud femenina ha debido sufrir y sufre las consecuencias aún hoy en día de que la ciencia médica siga teniendo como referente fundamental el cuerpo masculino.

enseñanza la presencia de las mujeres va descendiendo.⁹⁶ Para la mujer es mucho más complicado el mantener su integridad tanto física como psíquica en los centros educativos como docentes pues, para éstas, es más difícil el hacerse respetar por los alumnos, dado que en la mente de la mayoría de los jóvenes permanece la idea de que el varón impone mucha más autoridad que la mujer. Esto no es nada extraño si nos fijamos en que la mayoría de los chicos españoles afirman que obedecen más las órdenes del padre que de la madre en el ámbito familiar. Si al ser mujer sumamos el ser “novato” en el medio docente, entonces la mezcla es una auténtica “bomba de relojería”.⁹⁷ Pero también la mujer docente experimenta discriminación por parte del mismo sistema educativo.

Manifestaciones:

La primera discriminación que se le da a la mujer en el ámbito educativo como docente es en el acceso al puesto, y promoción dentro del centro, pues muchas veces se buscan hombres dado que hay menor número de ellos y en las oportunidades de ascenso éstos también se ven con una cierta ventaja al optar por puestos de mayor responsabilidad. También estadísticamente la mayoría de puestos a tiempo parcial están ocupados por mujeres.

La segunda se da en las mujeres que se dedican a la docencia y a la vez son madres si optan por una breve baja por maternidad éstas se ven perjudicadas en el mantenimiento del puesto o en un descenso en el escalafón.

c) Las manifestaciones de violencia de género entre iguales:

⁹⁶ Por ejemplo, en Inglaterra en 1990 el 63% de los docentes eran mujeres en el sistema educativo en general, contando todas las etapas, pero si atendemos únicamente a la educación primaria, aquí eran el 81% respecto al 19% de hombres.

⁹⁷ cfr tarifa fernández, “Convivencia escolar, violencia y género, un reto para la educación del S.XXI” en etnia y género. La cultura occidental de los últimos tres siglos. María Antonia Bravo (ed) Unión Gráfica, Jaén 2002. págs.141-187

En la violencia de género entre iguales puede haber diversos tipos o formas como pueden ser el acoso sexual o las agresiones en las relaciones de parejas adolescentes. A continuación vamos a verlas más detenidamente⁹⁸.

c.1) *Identidad de género y acoso entre iguales “sexual bulling”*.

En los centros educativos, sobre todo en los institutos se construyen mitos que sirven para justificar formas de rechazo y exclusión. Uno de los mitos que sirven para justificar formas de rechazo es el referido a aquellas chicas sobre las que se rumorea que han mantenido relaciones sexuales con un número elevado de estudiantes, adquiriendo fama de “chicas fáciles”⁹⁹. Estas creencias pueden derivar en comportamientos de acoso basados en lo que el grupo cree que es un desarrollo sexual excesivo e indiscreto, aún cuando simbolizan aspectos de la vida que el resto también puede desear.

Existen unas características físicas vinculadas a este rumor que sirven de estímulo y excusa para que el rumor crezca más rápidamente; estas características normalmente son chicas que se han desarrollado físicamente antes que las otras chicas. Entre las conductas de acoso por parte de ambos sexos están los insultos verbales y a veces agresiones físicas, aunque también se pueden dar ciertos tipos de agresiones que pueden ser tanto consentidas como no consentidas (tocar su cuerpo, levantarle la ropa...) ¹⁰⁰ Este tipo de rumores pueden provocar en las víctimas rechazo social, pero también pueden desencadenar en agresiones físicas entre las chicas como respuesta a las falsas acusaciones o a los rumores que atacan su reputación sexual o a situaciones de celos o el deseo de alcanzar un mayor estatus dentro del grupo social. La

⁹⁸ cfr Navarro, R y yubero, S. “La variable género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los centros” en VV.AA. *Convivir con la violencia*, ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha Cuenca, 2007 págs. 206-217.

⁹⁹ En inglés a las chicas a las que las adjudican el mito de chicas fáciles se las denomina “sluts” y la preocupación por este tipo de dinámicas ha sido tal que se ha comenzado a indagar en los mitos que surgen a causa de los rumores.

¹⁰⁰ En un estudio realizado por la Universidad de Castilla la Mancha con jóvenes en 2006 y las chicas concluyeron que el peor insulto que podían recibir del resto de sus iguales era que las consideraran chicas fáciles. También señalaban que la opinión general era distinta si el inicio de conductas sexuales más tempranas era protagonizado por los chicos. en los chicos un número elevado de conquistas suele conferir un estatus de prestigio dentro de su grupo de iguales, mientras que en las chicas, una actividad sexual temprana puede predecir agresiones verbales y/o rechazo social.

aparición de las chicas y su reputación sexual hacen que la agresión indirecta (verbal o mediante rumores) escale hacia la agresión física.¹⁰¹

Estas dinámicas que hemos estado describiendo Duncan (1999) las denomina “sexual bullying” y este término hace referencia al conjunto de comportamientos que adquieren tintes agresivos, como reflejo de los conflictos entre los géneros en la búsqueda de una identidad sexual. El rango de comportamientos dentro del “sexual bullying” va desde la agresión verbal con claros tintes sexuales, la desvalorización del desempeño sexual, la ridiculización de la apariencia física, los rumores sobre la reputación sexual, hasta las conductas de abuso sexual.

c.2) Relaciones sentimentales y agresiones entre adolescentes.

Los niños que sufren violencia de género corren el riesgo de desarrollar problemas crónicos en su conducta y desarrollo psicológico, que pueden marcar su etapa adulta. Se ha constatado que son adultos más ansiosos, con menor autoestima, mayores niveles de depresión, sobre todo a las chicas, estrés y agresividad y elevada probabilidad de presentar toxicodependencias respecto a adultos que no han sido expuestos a este tipo de violencia.¹⁰²

Los estudiantes más atrevidos en los centros escolares aprovechan los espacios de ocio que ofrece el centro para iniciar el contacto en solitario primero grupal y luego individual, así es como comienzan una serie de comportamientos de afiliación que han podido provocar cierto rechazo inicial en su grupo de iguales. Para que esto no suceda a veces el chico utiliza conductas agresivas hacia la chica, no con la intención de dañarla, sino de que su grupo de iguales no sienta ese rechazo hacia su nueva conducta. Estas agresiones no intencionadas se muestran en forma de incordiarla con insultos, bromas verbales...etc. Por ello muchas veces la agresión dentro de parejas heterosexuales jóvenes puede ser considerada como un juego entre

¹⁰² Aguilar Redorta. L. “los niños y las niñas expuestos/as a la violencia de género en su ámbito familiar: un tipo de maltrato infantil” en *Violencia de género una visión multidisciplinar*. Teresa San Segundo (directora) VV.AA. editorial universitaria Ramón Areces. 2008 Madrid. pág 174.

los sexos, sin darse cuenta que muchas veces estas conductas se transforman en el llamado “bullying”.

Existen estudios como los de Pellegrini y Bartini (2001) que han encontrado que para los adolescentes una combinación de asertividad física y liderazgo dentro del grupo de iguales, predecía relaciones sentimentales heterosexuales más tempranas. El problema es que no siempre estas relaciones son positivas. Estas primeras relaciones con el otro sexo permiten explorar las relaciones extra-familiares y comenzar a establecer la autonomía con respecto al que haya sido el contexto de socialización más importante. Para la mayoría ocurrirá de dicha forma, sin embargo, otros se toparán con que estas primeras relaciones también pueden estar marcadas por la agresión física, sexual o psicológica.

Connolly, pepler, Craig y Taradash (2000) hacen hincapié en la necesidad de considerar los tipos de agresión que se producen en estas primeras relaciones ya que luego pueden persistir en las relaciones adultas. Entre los principales resultados de las investigaciones de estos autores cabe destacar los siguientes resultados:

1- los acosadores en el contexto escolar comienzan a mantener citas con el sexo opuesto de forma más temprana. Si tenemos en cuenta que el acoso entre iguales está asociado a un estatus dominante dentro del grupo, un mayor número de citas también pueden verse en términos de establecer ese estatus o mantenerlo.

2- los adolescentes que intimidan a sus iguales conceden mayor importancia a tener un novio o novia y emplean más tiempo en ello que el resto del grupo de su edad.

3- las interacciones coercitivas que se producen entre los iguales pueden ser transferidas a sus relaciones sentimentales. Un aspecto importante que conviene señalar es que estas relaciones pueden influir en las siguientes relaciones de pareja, incluyendo las que se producen en la edad adulta y que pueden adoptar o no la forma de violencia de género.

4- un riesgo para el incremento de los actos de agresión es el hecho de que los chicos también informan de haber sido víctimas de la agresión de sus novios- novias. Los adolescentes podrían ser perpetradores y víctimas a la vez dentro de la misma relación sentimental.

Todos estos estudios de muestran que hay una relación posible entre la agresión en los centros educativos y la violencia de género en las relaciones adultas de pareja.

3.5. Maltrato infantil y abusos a menores. Actuaciones desde el ámbito educativo.

Los abusos sexuales a menores son un problema que se ha venido abordando desde múltiples ámbitos, pero es desde el ámbito educativo, por su proximidad con las víctimas, desde el que mayores frutos pueden tener. La escuela tiene la obligación de constituirse como un instrumento privilegiado para compensar desigualdades y prevenir desajustes personales y sociales. Desde la escuela es posible detectar anomalías en la progresión normal del comportamiento o actitud de los menores que pueden indicar la presencia de una situación de abuso. Por lo general esta oportunidad de control no se ve acompañada de formación específica del profesorado y de los profesionales de la educación para, la posible de detección e intervención en el caso de malos tratos, lo que provoca en algunas ocasiones que la desprotección a la que se ve sometido el menor no sea corregida, o se haga demasiado tarde. La cuestión no es sólo que los profesionales de la educación deban convertirse en especialistas en evaluación y diagnóstico, sino más bien que posean algunos conocimientos básicos que les ayuden a reconocer estas situaciones de abusos y que a partir de ahí puedan dar los pasos adecuados para ayudar a los menores notificándolo a los servicios de protección que corresponda. Se debe tener en cuenta que existe, no sólo el propio deber ético, sino la obligación por ley (ley orgánica 1/1996 de protección jurídica del

menor Art., 12, 13.1, 15 y 17) de comunicar a la autoridad o a sus agentes una posible situación de riesgo.¹⁰³

3.6. El proceso de «victimización»

El proceso de un individuo por parte de sus iguales está asociado a relaciones de poder con un esquema de dominio-sumisión (Ortega, 1998). Estas relaciones de poder se reflejan en acciones en las que un individuo o un grupo de individuos realiza una serie de actos variados de hostigamiento y falta de respeto a la valía personal del otro hasta el extremo de llegar a hacerle la vida imposible, creando un círculo de victimización. La acción intimidatoria suele mantener un orden ascendente de dolor, pudiendo comenzar con un simple mote para ir pasando lentamente a otros actos más graves, tales como reírse de la persona, meterse con ella, burlarse..., para llegar después al aislamiento, al rechazo, al insulto, a la agresión física, etc., lo que acrecienta la sensación de indefensión por parte de la persona acosada.

La falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas, frecuente en esos procesos, ha sido interpretada por Olweus (1993) como resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, en la línea de lo que algunos estudios han demostrado respecto a que tanto adultos como jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales, se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los compañeros y no los adultos del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de

¹⁰³ cfr. Santiago Real Martínez y Mercedes Novo Pérez, “Abusos sexuales a menores: actuaciones desde el ámbito escolar”, en Fernando Trujillo Saez y María Remedios Fortes Ruiz VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación, un enfoque multidisciplinar*, octaedro, Barcelona, 2002

victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que alumnos que sienten que deberían hacer algo no lo hagan¹⁰⁴.

3.7. Tratamiento y prevención de la violencia de género en el ámbito educativo.

Hay una necesidad de dar respuesta al problema que genera la violencia de género en los centros educativos, por ello se han creado una serie de protocolos de prevención y de actuación para llevar a cabo con los distintos grupos implicados en este tipo de situaciones.

*“La violencia de género es una enfermedad social grave, no somos culpables de su génesis, pero sí de su reconstrucción”*¹⁰⁵ Los educadores deben visibilizar el sexismo en el ámbito educativo puesto que éste ejerce de manera inconsciente violencia contra el profesorado y el alumnado.

Aspectos que ponen de manifiesto la construcción sexista en la organización de la escuela:

- uso del patio: el 90% está utilizado por los chicos fuertes (hay un aprendizaje de la apropiación del espacio por parte de los chicos, el espacio está relacionado con el protagonismo, y en consecuencia, con el aprendizaje de quien es el mejor y el más admirado por los demás) y además el espacio social está ocupado también por una actividad masculina: el fútbol.

- la función social de la escuela ya no es la transmisión del conocimiento, que está en un 98% en internet, sino que el profesorado debe asumir una nueva función de educar para la igualdad.

¹⁰⁴ El defensor del pueblo en *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid 2000 pág 20.

¹⁰⁵ Joaquín Gairín Sallán, J. *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 2007. pág.138.

Estrategias que deben incluir a profesores, alumnos, monitores, asociaciones de padres y orientadores que deben centrarse en¹⁰⁶ :

- Programas de sensibilización contra la violencia de género y a favor de la igualdad, la paz y el respeto mutuos.
- Programas transversales para transformar los estereotipos masculinos violentos en los que se incluyan actividades dedicadas específicamente a los varones, en los que puedan éstos sentirse participes sin apelar a las estrategias defensivas que se suelen utilizar en los grupos mixtos.
- Actuaciones para visibilizar y no silenciar el problema de la violencia de género.
- Actuaciones para detectar a los chicos con perfiles de riesgo, que pueden incurrir en un futuro como posibles agresores.
- Actuaciones de estigmatización del varón que ejerce violencia.
- Difusión, promoción y publicidad positiva de las acciones de los varones que trabajan contra la violencia de género.

*Propuestas para el profesorado*¹⁰⁷:

El papel que juega cada profesor y cada profesora ante sus alumnas y alumnos es fundamental para prevenir la violencia en las aulas: su actitud, su permisividad o rechazo ante los insultos, agresiones o desprecios constituyen un modelo de actuación muy importante para los niños y las niñas. A continuación expongo algunas propuestas realizadas por el instituto de la mujer, en su colección de cuadernos para una educación no sexista, que contribuyen a prevenir la violencia en general y la de género en particular en el contexto educativo y que pueden desarrollarse a través de los proyectos de formación en centros como una modalidad de formación idónea para acometer colectivamente proyectos de mejora para la convivencia.

¹⁰⁶ Luis Bonino Méndez, “Violencia de género y prevención masculina. El problema de la violencia masculina”, en VV.AA. Consue Ruiz_Jarabo Quemada y Pilar blanco Prieto(directoras) *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*, ediciones Díaz de Santos, 2005 pág. 207.

¹⁰⁷ ver cuadernos de educación no sexista. cuaderno nº 7 en:
http://www.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm

Las propuestas que desde aquí se dan para el tratamiento de la violencia en general son las siguientes:

1- Dar relevancia a las relaciones en la práctica educativa a través de:

- programar jornadas de acogida al comienzo del curso.
- reservar tiempos de finidos para trabajar sobre la convivencia dentro del horario lectivo.
- escuchar lo que niños y niñas expresan sobre sus vivencias, teniendo en cuenta que unas y otros tienen diferentes puntos de vista sobre cada hecho.
- valorar formas de estar y convivir basadas en el diálogo y en el conocimiento de la realidad concreta.
- crear espacios de reflexión donde sea posible expresar sentimientos y prejuicios y donde se produzca un intercambio de opiniones y experiencias.

2- Prestar atención a la globalidad de la escuela y leer la realidad que cambia:

- no centrar la mirada sólo en las manifestaciones de violencia, esto hace que dichas manifestaciones se agiganten y que todo lo demás pierda su importancia y significado.
- frente al catastrofismo, preguntarse en cada caso que podemos hacer para crear o fortalecer los espacios de convivencia.
- leer los resultados de encuestas y datos extrayendo de ellos toda la información que proporcionan.
- partir de que es posible una realidad en la que la violencia y las formas además de no ser valoradas, se convierten en impensables.

Propuestas para la violencia de género en particular¹⁰⁸:

3- crear un clima en el centro educativo que elimine los estereotipos que aun se mantienen en muchos ámbitos para chicos y chicas.

- mostrar en el aula una representación equilibrada de mujeres y hombres realizando indistintamente todo tipo de actividades y asumiendo actitudes diferentes a las establecidas para uno y otro sexo.

¹⁰⁸ En la ley orgánica 1/2004 en el art. 7 se establece la formación del profesorado en materia de igualdad como requisito imprescindible para la erradicación de la violencia de género.

- resaltar las representaciones de hombres y mujeres, estableciendo relaciones abiertas, comunicativas y capaces de resolver conflictos sin violencia y sin negar lo que piensan y sienten.
- dar espacio y valor propio a las palabras de las chicas, un valor que no está referido siempre a lo que piden, sienten y preguntan los chicos, es decir, darles la oportunidad de que se expresen y representen en femenino.
- dar el mismo grado de responsabilidades a chicos y chicas en las diferentes tareas que se les encomiendan.
- controlar aquellas actitudes de los chicos como el hablar por hablar, corregir reiteradamente lo que dicen las chicas u otras manifestaciones que sin aportar riqueza al grupo están destinadas solamente a llamar la atención y obtener el liderazgo.
- no utilizar a las chicas como apaciguadoras de las actitudes violentas de los chicos y no esconder esta violencia o simplemente ignorarla como algo inevitable.
- no permitir actitudes despectivas y violentas hacia las chicas, donde se hace alarde de una falsa superioridad masculina por parte de los chicos, expresiones como “eres una nenaza” no son inocentes y crean una imagen simbólica negativa de lo que es ser niña.
- dar suficiente trascendencia a las actitudes de los niños que suponen prepotencia frente a las niñas y que con frecuencia derivan en la edad adulta en maltrato hacia las mujeres.

Actividades para desarrollar en los centros educativos dirigidas a los alumnos¹⁰⁹:

- jornadas o semanas sobre coeducación y violencia de género, con la participación de miembros de la comunidad escolar e invitados.
- desarrollo de unidades didácticas, realizadas por el centro escolar o proporcionadas por entidades relacionadas con la problemática, dirigidas a conocer las realidades de la violencia de género, reflexionar sobre ellas, desarrollar actitudes tolerantes y solidarias con problemas existentes, etc.
- talleres específicos sobre coeducación o violencia de género.

¹⁰⁹ Joaquín Gairín Sallán, J. *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 2007. pág. 48.

- realización de juegos de simulación, cooperativos, etc. dirigidos a fomentar el conocimiento y al comprensión mutua y facilitar la resolución de conflictos.
- realización de estudios específicos dirigidos a analizar realidades o situaciones que afectan a los escolares.
- realización de campañas de sensibilización sobre la problemática planteada.

Muchas de estas actividades exigen una adecuación metodológica, que permita profundizar en las variables culturales propias a partir de perspectivas globales. Deberán incluir elementos de discusión que potencien el sentido crítico considerando las aportaciones que la caso puedan proporcionar los modelos de aprendizaje cooperativo, el estudio del caso u otros planteamientos ya usados en programas de educación moral. La orientación ha de tomar el cumplimiento de los objetivos.

La introducción en los currículos de la materia de educación para la ciudadanía puede contribuir a situar debidamente la acción educativa, siempre y cuando la acción educativa no se limite al espacio delimitado para la asignatura. La integración social y la lucha contra la discriminación implican, sin duda, el refuerzo de unos conocimientos de base, pero, también la creación de contextos adecuados que favorezcan y refuercen las actitudes adecuadas.

3.8 Principios y reglas del derecho internacional para menores.¹¹⁰

La intensa actividad de las organizaciones internacionales en la promoción y protección de los derechos de los niños mediante recomendaciones, resoluciones, declaraciones y convenciones, alcanzó su culminación en **la Convención sobre los Derechos del Niño** adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. El significado de esta convención, como repetidamente se ha puesto de relieve, supone una nueva concepción del niño como sujeto de derechos

¹¹⁰ El defensor del pueblo en *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid 2000 pág. 99.

humanos. La Convención, invocando los principios inspiradores de la **Carta de las Naciones Unidas** y de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** que consideran que el respeto de los derechos humanos es el fundamento de la paz en el mundo, se apoya en que *«el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados por la Carta de las Naciones Unidas»*, si bien teniendo en cuenta que *«por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales»* (lo que señala reproduciendo la **Declaración de Derechos del Niño** adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959). A estos efectos propugna que el niño **«debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión»**.¹¹¹

3.9 El derecho penal de menores en nuestro país.¹¹²

El Código Penal vigente, aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, ha situado la edad penal en los dieciocho años (artículo 19), aunque tal modificación no ha entrado en vigor ya que, de conformidad con su disposición final séptima, quedó en suspenso la entrada en vigor del citado artículo 19 *«hasta tanto adquiera vigencia la ley que regule la responsabilidad penal del menor»*. Actualmente se encuentra en tramitación parlamentaria el proyecto de ley orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores. En consecuencia, en el momento actual nuestro ordenamiento obliga a distinguir tres niveles de edad entre los menores que cometan una infracción penal:

a) Menos de doce años. Los menores de doce años que cometan una infracción tipificada como delito o falta carecen de toda responsabilidad penal o sancionadora y serán puestos a disposición de las instituciones administrativas de protección de menores (artículo 9.1 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, reformada por Ley Orgánica 4/1992).

¹¹¹ ver anexo 5.

¹¹² El defensor del pueblo en *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid 2000 pág. 111.

b) Más de doce años y menos de dieciséis. Los menores en este tramo de edad que cometan una infracción tipificada como delito o falta quedan sometidos a la jurisdicción de los Juzgados de Menores y pueden ser objeto de las medidas previstas en el artículo 17 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores (también reformado en 1992) que son: amonestación, internamiento de uno a tres fines de semana, libertad vigilada, acogimiento en núcleo familiar, prestación de servicios en beneficio de la comunidad, tratamiento ambulatorio o ingreso en centro terapéutico y, finalmente, ingreso en centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado.

c) Más de dieciséis años y menos de dieciocho. El menor en este tramo de edad que cometa una infracción tipificada como delito o falta es responsable criminalmente conforme al Código Penal y ante los órganos de la jurisdicción penal ordinaria, si bien continúan en vigor para ellos tanto la atenuante del artículo 9.3 del Código Penal anterior como su artículo 65 antes referido (conforme a la Disposición derogatoria única, 1 (a), del nuevo Código Penal).

Hay dos consecuencias generales de la reforma provocada por la sentencia del Tribunal Constitucional antes citada que deben ser en todo caso subrayadas: se trata, en primer lugar, de que ahora las medidas de reforma aplicables a los menores en el tramo intermedio (12/16) sólo pueden acordarse por infracciones legalmente tipificadas como delitos o faltas, habiendo desaparecido con ello el margen de inseguridad que suponía la antigua referencia a delitos, faltas, leyes provinciales y locales y otros comportamientos irregulares; en segundo lugar, que el menor en todo caso goza de todas las garantías jurídicas del debido proceso legal y del derecho a la asistencia letrada en su defensa.

La aprobación del proyecto de ley actualmente en tramitación supondría, además de la entrada en vigor de la edad penal en los dieciocho años, una elevación a los trece años del ámbito de aplicación de la potestad reformadora (o derecho penal juvenil) por lo que el cuadro de edades sería, esquemáticamente comparado con el actual, el siguiente:

Situación actual	Situación proyectada
Menos de 12 años: Exclusivamente intervención de protección	Menos de 13 años: Exclusivamente intervención de protección.
Más de 12 y menos de 16 años: Intervención de reforma	Más de 13 y menos de 18 años: Intervención de reforma (penal y juvenil)
Más de 16 años: Responsabilidad civil (con atenuantes).	Más de 18 años: Responsabilidad penal.

Además, el artículo 1 del proyecto en tramitación prevé que la intervención de reforma (penal juvenil) sea también aplicable a los mayores de dieciocho y menores de veintiuno cuando el Juez de Instrucción así lo declare expresamente atendiendo a la naturaleza del hecho y a las circunstancias del autor, previa audiencia del Ministerio Fiscal, el defensor del imputado y el equipo técnico (posibilidad que es desarrollo del artículo 69 del nuevo Código Penal).

Conclusiones

La violencia de género es un problema social, que se caracteriza por las desigualdades de poder existentes entre hombres y mujeres a lo largo de la historia, y este problema representa abierta y directamente el dominio masculino sobre el femenino, dominio que se ha formado por factores que se han conjugado, tanto fortuita como intencionadamente, para dar a la mujer un estatus inferior en todas las esferas sociales.

La violencia de género hoy en día afecta a toda la sociedad en su conjunto, y por supuesto implica al sistema educativo de forma directa, puesto que, después de la familia, la escuela es la institución socializadora más significativa para las personas, teniendo un papel importante en el proceso de formación de valores, hábitos, actitudes, comportamientos y adquisición de conocimientos que están destinados a facilitar la convivencia de los sujetos en la sociedad.

La escuela, como todas las instituciones sociales, es un fiel reflejo de la sociedad actual donde se representan los valores, las pautas, los comportamientos y los roles que adquieren los individuos. Desde la escuela se deben analizar estas transacciones que se dan entre el sujeto y la institución con el fin de eliminar aquellas que no son deseadas o beneficiosas para las relaciones interpersonales de la persona.

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo, pero parece ser que este fenómeno está creciendo y va a más. El sistema educativo tiene varias características que lo conforman a imagen y semejanza de nuestra sociedad y una de estas características es la existencia de un cierto clima de violencia. Los fenómenos de violencia en el hogar, en los lugares de trabajo, en la calle se reflejan de alguna manera también en las escuelas ya que las experiencias y vivencias de la sociedad actual influyen directamente en nuestros sistemas de educación. La violencia es una característica tanto de la estructura social como de las personas, por lo que todo el mundo la ha sufrido y también la ha ejercido de forma más o menos consciente. Pero no por ello, podemos considerar la violencia como una vía normal de actuación, ni

tampoco aceptar los valores que a ella se asocian como válidos y aceptables, por ello debemos erradicarla de las escuelas, con la confianza, de que las generaciones venideras consideren inaceptables este tipo de fenómenos.

El desaprendizaje de la violencia de género no se puede plantear de forma aislada, sino que se debe abordar a partir de trabajar y de incidir en la progresiva erradicación de las desigualdades sociales teniendo en cuenta la construcción de las masculinidades y feminidades en las relaciones entre iguales, así como en las relaciones jerárquicas: en saber como nos planteamos diversas formas de convivencia en la sociedad, en tener en cuenta donde radican los orígenes de los comportamientos abusivos y en saber como se manifiestan las relaciones abusivas entre el profesorado, el alumnado y las familias.

La actuación educativa en la prevención de la violencia de género tiene un doble foco de interés: por un lado debe sensibilizar a los escolares sobre la problemática y por otro evitar que las niñas sean víctimas de una doble discriminación (por género y por ser niñas). Estos dos aspectos los deben tratar tanto las administraciones como las direcciones y profesorado de los centros educativos desde el análisis y el estudio en los centros, para ver cuales son los aspectos que se deben corregir en cada caso y cuáles se deben potenciar, para conseguir un clima más tolerante y donde la convivencia en igualdad sea su base.

Una de las mejores opciones para erradicar la violencia radica en el propio alumnado, tratando de implicar a los escolares (analizando, debatiendo y actuando sobre problemas reales) en el cambio social del grupo de iguales, de la comunidad, de los docentes y de la familia. Puede ser eficaz visionar y aislar un inadecuado comportamiento violento al mismo tiempo que se promueven conductas reactivas adecuadas.

Desde la administración se deben revisar los currícula, con el objetivo de hacer visibles a las mujeres, ya que a lo largo de la historia, éstas han estado siempre en un segundo plano. También se deben incluir los saberes tradicionales de las mujeres, puesto que son indispensables para el buen desarrollo y funcionamiento de las personas en la sociedad. Se debe hacer real la unificación de currículos para niños

y niñas puesto que la segregación de estos ha supuesto la pérdida del aprendizaje de unos conocimientos y actividades que se han desvalorizado hasta el punto de desaparecer por completo del currículum de la escuela mixta. Se deben repartir las tareas por igual en la escuela y no discriminar de algunas actividades a la niñas por el mero hecho de ser mujeres.

Nuestra responsabilidad es apostar y promover el cambio reconstruyendo unas relaciones sociales más sanas donde los valores de tolerancia, respeto y convivencia sean los predominantes. Se debe evitar por todos los medios que tenemos a nuestro alcance, que desde edades tempranas, los jóvenes adquieran actitudes violentas y/o agresivas, puesto que estos aprendizajes, generarán después adultos agresivos que seguramente reproducirán en sus relaciones adultas de pareja, comportamientos similares, dando lugar a familias desestructuradas a causa de estas conductas aprendidas que generarán, de nuevo, violencia de género.

BIBLIOGRAFÍA:

Abad, ML. (coord) VV.AA *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona. Graó, 2002.

Acuña Franco, S. (coord) VV.AA. *Coeducación y tiempo libre*. Madrid. editorial popular, SA. 1995.

Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord) *Persona, género y educación*. Salamanca. Amarú Ediciones, 1997.

Alcántara Sacristán, M.D. y Gómez García de Sola, M.B *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga. Centro de ediciones de la diputación de Málaga (CEDMA), 2006.

Amelan, J.S. y Nash, M.(comp) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Barcelona. Ediciones Alfons el Magnànim. 1990

Aranda, R. (directora) VV.AA *Estudios sobre la ley integral contra la violencia de genero*. Madrid. Dykinson, 2005.

Avilés Martínez, J.M. *Bulling, el maltrato entre iguales. agresores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca. Amarú ediciones, 2006.

Ballarín Domingo, Pilar. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid, Síntesis, 2001.

Barragán medero, F. y Alegre de la Rosa, O.M. (coord) VV.AA *Cultura de paz y género*. Málaga. ediciones Aljibe, 2006.

Bartolomé, M. *la coeducación*. Madrid. Institutos Pedagógicos Somosaguas. Nancea, S.A. 1976.

Bel Bravo, M.A. (ed) VV.AA *Etnia y genero. la cultura occidental de los ultimos tres siglos*. Jaen. Union grafica, 2002.

Bonal, X. *las actitudes del profesorado ante la coeducación, propuestas de intervención*. Barcelona. Graó, 1997.

Bull, N.J. *La educación moral*. Navarra. Editorial Verbo Divino, 1976.

Calvo, P, Garcia, A. y Marrero Rodríguez, G . *La disciplina en el contexto escolar*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2005.

Capel Martínez, R.M. *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Ministerio de cultura, Instituto de la mujer, 1986.

Capitán Díaz, A. *Breve historia de la educación en España*. Madrid. Alianza Editorial, 2002.

Carr, D. *El sentido de la educación, una introducción a la filosofía y a la teoría de la enseñanza*. Barcelona, Graó, 2005.

Casamayor, G. (coord) *como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Graó, 1998.

Castillejo, J. L. “*La educación como fenómeno, proceso y resultado*” en *Teoría de la Educación*. Madrid, Taurus, 1994

Claramonte, J. A. y Montaña Puig, T. VV.AA. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona Graó 2002

Contreras, O.R. (coord) VVAA *Los temas transversales. claves de la formación integral*. Madrid. santillana, 1993.

Cremades, M.A. (coord) VV.AA *Materiales para coeducar . el comentario de textos: aspectos cautivos*. Madrid. Ediciones Mare Nostrum , 1991.

De Fuelles Benítez, M. *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona, Politeia, 1980

Díaz aguado, M.J. y Rosario Martínez Arias, R. *La construcción de la igualdad y la prevención de la no violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Instituto de la mujer, 2001.

Díaz Agudo, M.J. *Del a coso sexual a la cooperación en las aulas*. Madrid. Pearson educación, S.A, 2006.

Domínguez, J. y Feito Alonso, R. *Finalidades de la educación en una sociedad democrática. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid. Ediciones octaedro, S.L, 2007

El Defensor del pueblo, *informes estudios y documentos. violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Publicaciones, 2002.

Escudero, J.M. y Gómez, A. L. (editores) VVAA. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona. Octaedro, 2006

Fernández, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Nancea, S.A de ediciones, 1999.

Fundación Europea Sociedad y Educación VV.AA *informes y estudios. nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Navarra. Graphycens, 2007.

G.lucini F. *Temas transversales y educación en valores* Madrid.Anaya, 1993

Gaiguirin Sallan, J. (director) VV.AA *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. ministerio de educación y ciencia, 2007.

Garaigordobil Landazabal, M. *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Ciencia y Educación. CIDE. 2005.

García Carrasco, J. *Teoría de la educación. Diccionario ciencias de la educación*. Madrid. Ediciones Anaya ,1984.

García Carrasco, J. *teoría de la educación*. Salamanca. Ediciones universidad, 1996

García Hoz, V. *Educación de la sexualidad*. Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia. Madrid. Rialp. 1991.

González, A. y Lomas, C. (coord) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó, 2001

Harris, S. y Petrie, G. *El acoso en la escuela, los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona. Paidós, 2006.

Hernández Morales, G y Jaramillo Guijarro, C. *La educación sexual de la primera infancia*. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil. Ministerio de educación, cultura y deporte. SAOR, 2003.

Hernández Morales, G y Jaramillo Guijarro, C. *la educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años*. .Guía para madres, padres y profesorado de educación primaria. Ministerio de educación, cultura y deporte. Egesa, 2006.

Hernández y Hernández, F. y Sancho Gil, J.M. *El clima escolar en los centros de secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. CIDE. 2004.

Invertí, J (Coord) *VV.AA violencia y escuela. miradas y propuestas concretas*.P Barcelona. Paidós, 2001.

Jares, X.J. *pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Graó 2006.

Loduchowski, H. *La coeducación de los adolescentes y el problema de los "teenagers"* Barcelona. Editorial Herder, 1967

Lomas, C. (comp) VV.AA. *¿Iguales o diferentes? genero, diferencia sexual, lenguaje y educación.* Barcelona. Paidós, 1999.

Lomas, C. (coord) VV.AA *¿iguales o diferentes? genero diferencias sexual, lenguaje y educación.* Barcelona. Paidós, 1999

López Sáez, M. *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género.* Ministerio de educación y ciencia, 1995.

López, F. y Fuertes, A. *Para comprender la sexualidad.* Navarra. Editorial Verbo Divino,1990.

Magro Server, V. *Soluciones de la sociedad española ante la violencia que se ejerce sobre las mujeres.* Madrid. La ley, 2005

Magro, V. (coord) VV.AA.*Guía práctica del menor y de la violencia de género y doméstica.* Madrid. La ley, 2005

Maya Frades, V. "La educación de la mujer rural en una comarca zamorana: La Guareña" en José María Hernández Díaz Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía. Liber amicorum de Serafín M. Tabernero del Río, Salamanca, Hespérides, 2001.

Mondragón, J y Trigueros I . *Intervención con menores. Acción socioeducativa.* Madrid. ediciones nancea, 2004

Moreno Olmedilla J.M. y Florencio Luengo Horcajo,F. (coord) VV.AA *La prevención de los abusos sexuales.*Bilbao. RGM, 2007.

Ortega, P. y Minués, R. *La educación moral del ciudadano de hoy* Barcelona Paidós, 2001.

Peiró i Gregori, S. (Coord.) VV.AA *Violencia en el aula, currículum y valores*. Barcelona . Editorial Club Universitario. 2001.

Pérez-Delgado, E. (coord) VV.AA. *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Varios autores. Generalitat Valenciana. Conselleria de treballs i afers socials. 1994

Rodríguez Martínez, C. (comp) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Sevilla AKAL, ediciones. 2006.

Rodríguez, N. *Guerra en las aulas*. Madrid. temas de hoy, 2004

Ross Epp, J. y Watkinson, A.M. *La violencia en el sistema educativo*. Madrid. La muralla, 1999

Ruiz-Jarabo Quemada, C. y Pilar Blanco Prieto, P. (directoras) VV.AA *La violencia contra las mujeres. Prevencion y deteccion*. Ediciones Díaz de Santos, 2005

Serranova, J. *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona. Ariel S.A. 2000.

Subirats, M. y Brullet, C . *Rosa y azul, la trasmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1988.

Teruel Romero,J. *Estrategias para prevenir el bulling en las aulas*. Madrid. Ediciones pirámide, 2007.

Vidal, L. *No-violencia y escuela* Madrid. Editorial Escuela Española, S.A, 1985

W. Apple , M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona M.E.C /Paidós, 1986

Yubero jimenez, S, Larrañaga Rubio, E, y Blanco Abarca, A. VV.AA. *Convivir con la violencia*. Cuenca. Ediciones de la Universidad, Universidad de Castilla la Mancha, 2007.

Yus, R. *Temas transversales . Hacia una nueva escuela*. Barcelona. Graó 1996.

Guías utilizadas:

Orientación educativa y prevención de la violencia de género. Mirar desde la violencia.

Serrato Azat, G.I., Cerviño Saavedra,M.I. y Hernández Morales,G. *Formación en relación. Cuadernos de educación no sexista n°24*. Madrid. Instituto de la mujer, ministerio de igualdad. 2008.

VV.AA Monográfico: *Violencia de género. Prevención de la violencia de género*. Madrid. Instituto de la mujer. Fundación de mujeres.

VV.AA Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. 2006.

VV.AA Escuelas seguras, el derecho de cada niña. Amnesty International Publications, 2008

VV.AA *Experiencias de relación en la escuela.Prevenir la violencia contra las niñas y mujeres*. Cuaderno 19. Madrid. Instituto de la mujer, 2006.

VV.AA *Guía del lenguaje para el ámbito educativo*. Emakunde Instituto vasco de la mujer Vitoria – gasteiz, 2008

VV.AA Monográfico: Información y prevención para prevenir la violencia de género. Madrid. Instituto de la mujer. Fundación de mujeres.

VV.AA *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud. cuaderno n°7*.

Madrid. Instituto de la mujer ministerio de igualdad.

VV.AA *Sociedad de la información en femenino*. Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad 2008.

VV.AA. *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. secretaria general tecnica. 2007.

VV.AA. *Guía de Coeducación Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. 2006

VV.AA. *Guía didáctica para una orientación o sexista*. Madrid. Ministerio de educación y ciencia. Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres. Reedición 1988.

Enlaces:

<http://www.educacionenvalores.org>

<http://www.educarenigualdad.org>

<http://www.educacion.es>

<http://web.educastur.princast.es>

<http://www.redparaelcambio.org>

<http://www.miescuelayelmundo.org>

<http://www.orientaeduc.com>

<http://www.fundacionmujeres.es>

<http://www.educaweb.com>

<http://www.unesco.org/es/>

ANEXOS

Anexo 1

Ley de igualdad, artículos que afectan directamente al sistema educativo:

TÍTULO PRELIMINAR

Artículo 1.

1. Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Esta Ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria.

2. A estos efectos, la Ley establece principios de actuación de los Poderes Públicos, regula derechos y deberes de las personas físicas y jurídicas, tanto públicas como privadas, y prevé medidas destinadas a eliminar y corregir en los sectores público y privado, toda forma de discriminación por razón de sexo.

CAPÍTULO II

Acción administrativa para la igualdad

Artículo 23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres.

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación.

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación.

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Anexo 2

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

CAPÍTULO I.

EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Artículo 4. Principios y valores del sistema educativo.

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.

3. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.

4. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

5. El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

6. La Enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.

Artículo 5. Escolarización inmediata en caso de violencia de género.

Las Administraciones competentes deberán prever la escolarización inmediata de los hijos que se vean afectados por un cambio de residencia derivada de actos de violencia de género.

Artículo 6. Fomento de la igualdad.

Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

Artículo 7. Formación inicial y permanente del profesorado.

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

1. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

2. La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

3. La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

4. El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

Artículo 8. Participación en los Consejos Escolares.

Se adoptarán las medidas precisas para asegurar que los Consejos Escolares impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva

entre hombres y mujeres. Con el mismo fin, en el Consejo Escolar del Estado se asegurará la representación del Instituto de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres, con implantación en todo el territorio nacional.

Artículo 9. Actuación de la inspección educativa.

Los servicios de inspección educativa velarán por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en este capítulo en el sistema educativo destinados a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.

Anexo 3

LOE

CAPÍTULO I

Educación infantil

Artículo 12. Principios generales.

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

Artículo 13. Objetivos.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

CAPÍTULO II

Educación primaria

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

CAPÍTULO III

Educación secundaria obligatoria

Artículo 23. Objetivos.

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero.

En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

CAPÍTULO IV

Bachillerato

Artículo 33. Objetivos.

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- b) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

CAPÍTULO V

Formación profesional

Artículo 40. Objetivos.

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

Anexo 4

Tabla con los diferentes sistemas educativos.

	Sistema de roles separados	Escuela mixta	Escuela coeducativa
Normas	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para rol sexual - Asignación de género - socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado. 	<ul style="list-style-type: none"> - educación igual para todo el mundo - igualdad de oportunidades - desarrollo capacidades personales - escuela para la producción - principio de no coacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales - eliminación de la jerarquía de sexos
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - separación física del proceso de aprendizaje. - currículo y pedagogía diferentes - reacciones instituciones explícitas ante trasgresiones de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualización proceso educativo - igualdad en la distribución y asignación de recursos - no relevancia de géneros - transgresión no pautada - libertad de elección 	<ul style="list-style-type: none"> - atención a las necesidades de cada grupo - atención a la diversidad cultural control pautad de desigualdades
Legitimación	<ul style="list-style-type: none"> - creencia en la superioridad masculina - roles sexuales diferenciados como necesidad social 	<ul style="list-style-type: none"> - sociedad meritocrática - escuela como instrumento neutral - igualdad individual no neutral - homogeneidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - escuela reproductora de desigualdades - escuela como institución de uniformación cultural
Conocimiento empírico	<ul style="list-style-type: none"> - No relevante - fundamentaciones a nivel moral no racional. 	<ul style="list-style-type: none"> - psicológico y pedagógico - efectos positivos de la escuela mixta sobre la socialización 	<ul style="list-style-type: none"> - sociológico - de las formas de discriminación sexista - de las especificidades de cada grupo sexual

Anexo 5

De los derechos que la Convención incluye interesa destacar, a los efectos de este informe, los que se refieren a la familia y la responsabilidad parental; a las obligaciones del Estado en caso de fracaso familiar; al derecho a la educación y a la reforma de menores infractores, pues en todos ellos se pone de manifiesto el objetivo de erradicar cualquier tipo de violencia o maltrato físico o psíquico sobre el menor:

- a) El niño tiene derecho a crecer en el seno de una familia o comunidad similar (artículos 5, 9 y 10).
 - b) Los padres tienen la obligación de asegurar la protección y el cuidado del niño (artículos 3, 2, 18 y 27).
 - c) El niño tiene derecho a una especial protección contra toda forma de maltrato (artículos 2, 11, 16, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39).
 - d) El Estado tiene la obligación de separar al niño de la familia cuando la separación es necesaria en el interés superior del niño por causa de maltrato o abandono, procurando entonces un ambiente familiar alternativo (artículos 9, 19 y 20).
 - e) El niño tiene derecho a una educación que, en los primeros ciclos, ha de ser obligatoria y gratuita (artículo 28).
 - f) La educación debe estar encaminada al desarrollo de la personalidad, el respeto de los derechos humanos, el respeto de los padres y la propia identidad cultural y nacional, la vida responsable en una sociedad con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad, y el respeto al medio ambiente natural (artículo 29).
- La disciplina escolar ha de administrarse de modo compatible con la dignidad humana (artículo 28, 2).
- g) El niño infractor tiene derecho a un debido proceso legal con todas las garantías (artículos 37 y 40).

Estos derechos, o los principios en que se inspiran, han sido reiterados en numerosos textos internacionales tanto anteriores como posteriores a la Convención, que cabe enumerar distinguiendo aquellos textos de carácter universal de aquellos de ámbito regional europeo. Serían, entre los más relevantes a nuestros efectos, los siguientes:

a) Protección en la familia, protección pública a la familia, protección tutelar y, en general, interdicción del maltrato :

a.1) Naciones Unidas

- Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948). *Artículo 16.*
- Declaración de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 1386 (XIV) del 20 de noviembre de 1959). *Principios VI y IX.*
- Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966). *Artículo 10.*
- Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966). *Artículos 23 y 24.*
- Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo social (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 2542 (XXIV) del 11 de diciembre de 1969).
- Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional (Asamblea General de las Naciones Unidas, del 3 de diciembre de 1986).

a.2) *Europa*

- Convención Europea para la salvaguarda de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Roma, 4 de noviembre de 1950). *Artículo 8.*
- Carta Social Europea (Turín, 18 de octubre de 1961). *Artículo 16.*
- Recomendación 561 (1969) de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa, del 30 de septiembre de 1969, relativa a la Protección de los menores contra los malos tratos.
- Recomendación 751(1975) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 24 de enero de 1975, sobre la Situación y las responsabilidades de los padres en la familia moderna y sobre el papel de la sociedad a este respecto.
- Recomendación R (79) 17 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 13 de septiembre de 1979, sobre la Protección de los niños contra los malos tratos.
- Recomendación 874 (1979) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 4 de octubre de 1979, relativa a una carta europea de los Derechos del Niño.

Preámbulo.

- Recomendación R (84) del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 28 de febrero de 1984, sobre las Responsabilidades de los padres.
- Recomendación 1071 (1988) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 23 de marzo de 1988, relativa a la protección de la infancia.
- Resolución 1074 (1988) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 3 de mayo de 1988, sobre Política familiar.
- Recomendación R (90) 2 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 15 de enero de 1990, sobre Medidas sociales relativas a la violencia en el seno de la familia.
- Recomendación 1121(1990) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 1 de febrero de 1990, relativa a los Derechos de los Niños.
- Recomendación R (91) 9 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 9 de septiembre de 1991, sobre las Medidas de urgencia relativas a la familia.
- Resolución A3-0172/92 del Parlamento Europeo, del 8 de julio de 1992, sobre *una Carta Europea de Derechos del Niño. Párrafos 8.11, 8.12, 8.17 y 8.19.*
- Resolución 1099 (1996) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 25 de septiembre de 1996, relativa a la explotación sexual de los niños.
- Resolución A4-0393/96 del Parlamento Europeo, del 12 de diciembre de 1996, sobre medidas de protección de menores en la Unión Europea.

b) Intervención del Estado. Protección tutelar

(b.1) Naciones Unidas

- Declaración Universal de Derechos Humanos. *Artículo 25, 2.*
- Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales. *Artículo 10, 2.*
- Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos. *Artículo 24.*

(b.2) Europa

- Carta Social Europea. *Parte I, párrafo 7, y artículos 7, 16 y 17*
- Resolución R (70) 15 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 15 de mayo de 1970, sobre Protección social de las madres solteras y de sus hijos.
- Resolución R (77) 3 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 3 de noviembre de 1977, sobre el acogimiento de menores.

c) Derecho a la educación

c.1) Naciones Unidas

- Declaración Universal de Derechos Humanos. *Artículo 26.*
- Declaración de los Derechos del Niño. *Principio VII.*
- Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales. *Artículo 13.*
- Pacto Internacional de Derecho civiles y políticos. *Artículo 26.*
- Resolución 2037 (XX), de 7 de diciembre de 1965, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, sobre el Fomento entre la Juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos.

c.2) Europa

- Carta Europea de Derechos del Niño. *Párrafo 8.38.*

d) Derecho sancionador del menor. Reforma

d.1) Naciones Unidas

- Declaración Universal de Derechos Humanos. *Artículo 11.*
- Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos. *Artículos 7 y 9.*
- Resolución 40/33, de 29 de noviembre de 1985, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre *Reglas Mínimas para la Administración de Justicia de Menores (Reglas de Beijing).*
- Resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre *Directrices para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad).*
- Resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre *Reglas para la protección de los menores privados de libertad.*

d.2) Europa

- Convención Europea. *Artículos 6 y 7.*
- Resolución R (78) 62 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 29 de noviembre de 1978, sobre transformación social y delincuencia juvenil.
- *Carta Europea de Derechos del Niño. Párrafo 8.23.*
- Recomendación R (88) 6 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 18 de

abril de 1988, sobre Reacciones sociales al comportamiento delictivo de jóvenes procedentes de familias migrantes.

Se ha prescindido en esta enumeración de los instrumentos internacionales de carácter muy específico, tales como los relativos a salud, televisión, etc., y de los de carácter muy técnico, tales como los Convenios de la Conferencia de La Haya sobre adopción o alimentos. Se han subrayado los textos más relevantes y, en su caso, los artículos o párrafos especialmente pertinentes.

Anexo 6

Algunas guías sobre coeducación, prevención y orientación en la violencia de género en las aulas que han sido utilizadas para la realización del presente trabajo



