

## **1. JUSTIFICACION DEL TRABAJO**

El propósito de este trabajo ha sido llevar a cabo un análisis, basado en una exhaustiva revisión bibliográfica, acerca de la institución escolar, desde los tiempos en que los niños y niñas estaban escolarizados de manera segregada, hasta nuestros días, donde la coeducación está totalmente asimilada formalmente, y está siendo objeto de evaluación, revisión e incluso críticas y procesos de mejora con el fin de que la escuela sea más igualitaria y justa con todos sus integrantes.

La escuela, como agente socializador de la vida de las niñas y niños, es el lugar en el que se desarrollan las primeras relaciones interpersonales y donde la adquisición de los criterios, conocimientos, hallazgos, logros, fracasos y éxitos de las personas de hoy, las de mañana y las de ayer, mueve la necesidad de hacer un análisis de lo que ha ocurrido, está ocurriendo, y posiblemente ocurrirá en un futuro; todo ello nos lleva a la necesidad de realizar un repaso por su historia.

La escuela, como parte viva de la institución escolar, es recordada por cada una y cada uno de nosotros, y sin ella quizás no seríamos quienes somos. Por tanto, no debe ser indiferente a los cambios que los tiempos van imponiendo, ya que es posible afirmar que si hay una institución realmente viva y en continuo cambio esa es la escuela.

Aparecen nuevos retos para los que tienen que prepararse todas las piezas integrantes de la institución escolar, potencialmente inmersa en que sus cambios reflejen que la sociedad avanza hacia la igualdad, la libertad, la tolerancia y el respeto entre todos.

Cuando se produzca un cambio en las actitudes tradicionalmente patriarcales, androcéntricas, discriminatorias y sexistas, revisando el lenguaje empleado y utilizado en los libros y materiales escolares, no invisibilizando los saberes y aportaciones de las mujeres; cuando los currículos no tengan ocultamente mensajes discriminatorios y desiguales para las mujeres diremos que la escuela (y, por tanto, la educación) está en el camino correcto.

EL análisis de la violencia de género en la institución escolar, como queda reflejado en los trabajos que se han revisado, confirma que, no es un fenómeno nuevo producto de la escuela coeducativa, sino que es un fenómeno histórico, que quedaba

oculto por la situación social, histórica, económica y política favorable al sistema androcéntrico, patriarcal y machista. Que ha llevado a una larga tradición de desequilibrio en el reparto de papeles asignados a mujeres y hombres, dando un papel hegemónico al hombre y con la consiguiente devaluación del papel desarrollado por las mujeres. Produciéndose situaciones de dominación y sometimiento de la mujer hacia el hombre, que llevadas al extremo, desencadenan situaciones de violencia. tiene mayor repercusión tanto positivamente para hacer visibles los casos que antes permanecían ocultos e invisibilizados, como lo estaban las mujeres, y de manera negativa porque su incorrecta información da lugar a confusiones por creer que es producto de la escuela mixta, y por integrar a los niños y niñas en el mismo espacio cuando no es así.

Cuando la violencia de género en la institución escolar sea analizada tanto en su raíz como en el fruto de sus consecuencias, se tendrán las herramientas para acabar con la lacra social que ésta supone. Cuando las relaciones de género en la institución escolar dejen de arrojar datos que evidencien, que a pesar de avanzar en igualdad, seguimos observando que se transmiten roles y estereotipos; cuando el lenguaje, como herramienta de expresión, no excluya a casi la mitad de la población; cuando los espacios en los centros sean ocupados tanto por niñas como por niños; cuando a pesar de existir leyes, debates, análisis y demás estudios sobre género, hasta que nuestras niñas y niños y en general toda la sociedad no crea en la igualdad y el respeto no tendremos los primeros síntomas de desaparición de la violencia en cualquiera de sus formas de expresión.

## **2. DE LA ESCUELA MIXTA A LA ESCUELA COEDUCATIVA**

### **2.1 De la separación a la igualdad**

Históricamente, el Sistema Educativo Español ha contado con tres modelos arquetípicos de escuela, que entienden la relación de género de forma diferente (Instituto de la Mujer, 2007).

El primero de ellos es el modelo de escuela de roles separados; en él se imparte una educación diferenciada por sexos mediante la separación física y curricular del proceso educativo de ambos grupos. Se parte de la idea de que cada grupo tiene asignados unos roles en la sociedad, por lo que la igualdad de oportunidades entre los sexos no es relevante, puesto que, al tener funciones distintas en la sociedad, hombres y mujeres no tendrían que competir por ocupar puestos dentro del sistema económico, político y social.

El segundo modelo, el modelo de la escuela mixta, dominante en nuestro sistema educativo actual, se basa en el principio democrático de la igualdad entre todas las personas, defendiendo la educación conjunta e igualitaria tanto en el ámbito curricular como en el pedagógico. Dentro de este modelo no tienen especial relevancia las políticas de género puesto que parte de la idea de que existe una igualdad plena entre hombres y mujeres y, por tanto, niega las diferencias culturales entre grupos. En esta escuela se trata a las alumnas y alumnos como personas, premiando sus méritos y esfuerzos.

Por último, el modelo de escuela coeducativa, parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre los grupos por razón de género, incorporando la diversidad de género como la diversidad cultural. Se reconocen valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres. Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que se transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños (Instituto de la Mujer, 2007).

Si asumimos que la escuela mixta es la máxima aspiración en educación, estaremos sobrevalorándola y no estaremos siendo objetivos con ella. La inclusión en las aulas de

las niñas, no debe quedarse en añadirlas al espacio que los niños dejan, sino que debe suponer tener un espacio propio, dando lugar a una escuela donde convivan y compartan los dos géneros.

La escuela mixta es implantada en España a partir de los años 70 del siglo pasado, eso no significa que las mujeres fuesen tratadas de manera igualitaria a los hombres. La escuela mixta para las chicas supuso adquirir unos conocimientos hasta entonces limitados al sexo masculino, pero educar no es sólo conocimientos, sino que tanto chicas como chicos han de adquirir valores, hábitos y construir personalidades fuera de las cuestiones femeninas y masculinas; éstos conocimientos necesitan estar en constante revisión para no transmitir roles y estereotipos de género (Consejería de Educación Andalucía, 2005).

Nuestro sistema educativo fue partícipe de las ideas tradicionalmente transmitidas y asumidas de manera natural; hombres y mujeres debían cumplir funciones sociales diferentes, por lo que se diseñaron modelos educativos dirigidos a fomentar y marcar estas diferencias entre niños y niñas. Así, la cultura doméstica fue el modelo para las niñas hasta 1970, donde las mujeres reclamaron los espacios culturales, sociales, laborales, etc; reservados y ocupados por los hombres.

A todo ello se sumaba que no estaba siendo tenido en cuenta que a las niñas se las incorporaba a unos contenidos escolares realizados para niños, con la consiguiente devaluación de saberes femeninos (Blanco, 2007).

Estudios realizados en los años 80 ponen sobre la mesa, las desigualdades que el sistema educativo mixto reproduce y legitima, de manera oculta y casi invisible, con la perpetuación de papeles y modelos sociales diferentes para chicos y para chicas, así como la reproducción de relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. Aunque la escuela mixta no era por sí misma la creadora de desigualdades, sí las presentaba como algo natural y aceptable (Consejería de Educación Andalucía, 2005).

La institución escolar tiene una función social que es, a la vez, legitimadora del sistema establecido, porque integra (o lo intenta) a las nuevas generaciones en aspectos de nuestra cultura que son representativos de nuestro legado cultural y de nuestras formas de convivencia en la sociedad. Como cualquier otra institución en este proceso de

socialización también ha transmitido el modelo social de lo que ha significado en cada tiempo ser niña/futura mujer y ser niño/futuro hombre (Rodríguez Martínez, 2001).

Este modelo se ha preocupado por describir la realidad que se presentaba y se sigue presentando, para ambos sexos, con un reparto de papeles, funciones y construcciones simbólicas diferentes y, por supuesto, también ha cambiado en el tiempo (Rodríguez Martínez, 2001).

*“Se les ha concedido el estar, pero probablemente no el ser; de que estén con los sabios no se sigue que sean sabias. Eso sí suplirán con aplicado y constante trabajo la capacidad de innovación que se les niega”* (Valcárcel, 2008, p.125).

El sexismo en el lenguaje, el androcentrismo, las imágenes de los libros de texto y otros materiales curriculares, así como la utilización de espacios fuera y dentro de la institución escolar, se convierten en transmisores y reproductores de estereotipos sexistas. Por ejemplo, las niñas expresan menos en el aula sus experiencias de orden personal, ello no parece incidir de manera especial en la auto adjudicación de roles de conducta específicos “ellas estudian más”, “ayudan más” y son “más ordenadas”.

La menor expresión verbal de las niñas y la menor estimulación por parte de los docentes, que proyectan menores expectativas sobre ellas, hace que respondan al modelo único y característico de la escuela mixta, adaptándose en términos generales al comportamiento de los niños, respecto del cual ellas se colocan en segundo lugar. Este segundo lugar interiorizado por las niñas, obedece a las coordenadas de la sociedad de la época, junto con la discriminación inconsciente.

El Sistema Educativo no puede eliminar por sí solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento o en varios...y la educación es una pieza esencial para el cambio (Subirats, 1999).

En el modelo tradicional de escuela, el conflicto es tratado como un problema a evitar su aparición, y erradicar por todos los medios posibles. La disciplina es el objetivo y, por tanto, debe rechazarse cualquier conflicto que aparece al incorporarse las niñas al aula (Antúnez, Boqué, Casamayor y otros, 1998).

*“La verdadera escolarización es la de los niños, que corresponde al orden característico de una sociedad patriarcal. Sin embargo, este tipo de orden*

*chocará, con el orden propio de una sociedad capitalista. Uno de los elementos fundamentales en la legitimación del orden capitalista es precisamente la igualdad formal de los individuos ante la ley y en relación a las instituciones. La escuela capitalista necesita ofrecer sin distinción las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber y a los títulos académicos” (Subirats y Brullet, 2000, p.13).*

La segmentación y diferenciación relativas a la educación de las niñas ha sido la que formalmente se ha mantenido más tiempo. Aparentemente, el predominio de las normas que caracterizan la construcción de un sistema educativo capitalista implica una eliminación de las normas patriarcales, que establecían las diferenciaciones educativas por sexo (Subirats y Brullet, 2000).

La ocultación de los rasgos patriarcales en el sistema educativo capitalista supone que hay que empezar por construir una problemática respecto de una relación que para la mayoría de la sociedad no presenta problema, antes al contrario, se construye como una relación “natural” (Subirats y Brullet, 2000).

Los individuos jóvenes, que han recibido una educación supuestamente igual, siguen adoptando comportamientos y actitudes distintas, caracterizados como genéricos. Es cierto que la escuela no es la única instancia socializadora; la familia, los medios de comunicación, todo el entorno social, siguen produciendo mensajes de diferenciación de los géneros (Subirats y Brullet, 2000).

Uno de los elementos que contribuyen a la ocultación de las actuales formas de sexismo en la educación se deriva del hecho de que sus consecuencias no son visibles en términos de resultados escolares, a diferencia de lo que ocurría en la etapa de separación escolar de niñas y niños. La ordenación educativa sexista no parece producir diferencias notables en los resultados académicos, sino en la utilización posterior de éstos.

En España se han realizado sobre todo trabajos que contemplan las características sexistas del currículo explícito, es decir, de las materias dadas en clase, los libros de texto, etc. Entre ellos cabe citar, los trabajos puramente descriptivos que analizan personajes y actividades que se encuentran en los libros, como son los de Orquín, 1977; Alberdi y Alberdi, 1984; Álvaro y Monge, 1984, entre otros. En las investigaciones en libros de texto es fácil reconocer el sexismo (Rodríguez Martínez, 2001).

Después de unos años de experiencia de espacios escolares mixtos, vamos constatando cómo la escuela mixta, al universalizar el modelo masculino, se ha convertido en una escuela para chicos, donde se deja a las chicas entrar por la misma puerta, estar en el misma aula, con los mismos profesores/as y los mismos libros. Pero una vez dentro, ellas deberán adecuarse al modelo masculino si quieren tener éxito, relacionarse amistosamente con sus compañeros, aún a costa de renunciar a formas de ser y estar en el mundo que ellas tienen.

No olvidemos que las chicas vienen a la escuela desde un medio familiar y social en el que se les ha enseñado con la palabra y con los hechos que ser mujer es, ser menos y que para ser aceptadas y moverse con seguridad tienen que adaptarse a las pautas del comportamiento del mundo masculino (Subirats, 1999).

La idea de separar a los alumnos por sexos empezó a sonar a estrategia educativa retrógrada y la mayoría de estos centros acabó desapareciendo. Pero después de cuarenta años, vuelve a resurgir con fuerza en muchos países occidentales y sus nuevos defensores aseguran tener motivos puramente científicos. En países como EEUU se ha generado un movimiento a favor de la enseñanza diferenciada, donde se ha pasado de 11 colegios públicos en el año 2001 a 540 actualmente. No son nuevas en educación las teorías que plantean currículum diferenciados por razones raciales, sociales, sexuales y de otra índole, amparadas en la ciencia. Hoy vuelven a utilizarse las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, que están de moda por las nuevas técnicas hormonales y genéticas. Son investigaciones de escasa credibilidad, que asocian de forma automática las diferencias en comportamientos a diferencias naturales (Calvo, 2007; Brizendine, 2008), y se apoyan en las creencias populares y religiosas sobre las diferencias entre hombres y mujeres.

Los defensores de la escuela diferenciada aseguran que no tienen nada que ver con ideologías. Dicen que los datos recogidos en las últimas décadas son suficientemente indicativos como para reclamar la enseñanza diferenciada como otra opción en el Sistema Público Educativo. Basan sus argumentos en diferencias cerebrales (distinto ritmo de desarrollo, distinta forma de aprender,...), en el fracaso educativo, y también en el hecho de que la igualdad de género sigue pendiente tras cuarenta años de enseñanza mixta (<http://www.ace.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0301/Subirats.pdf>).

Es importante destacar que una vez desaparecidas e invisibilizadas en el currículo de la escuela mixta las materias sobre cuidados y responsabilidades domésticas (tradicionalmente desempeñadas por las mujeres y que han pervivido durante algún tiempo), también hoy están desapareciendo en la socialización familiar de las chicas (Tomé y Rifá, 2007).

La resistencia de los varones a su corresponsabilización ha hecho que, progresivamente, las madres, ante las dificultades de implicar a los hijos varones (carentes de modelos masculinos), hayan liberado asimismo a sus hijas de estos aprendizajes, en nombre de la igualdad y por el deseo de éxito profesional también para ellas.

A modo de conclusión y de antesala de la actual escuela coeducativa podemos decir que, para este sistema educativo mixto no es suficiente que la escuela incorpore a ambos sexos al mismo espacio, necesita que los papeles asignados a chicos y chicas sean igualitarios, para la formación de hombres y mujeres libres, justas e iguales en la sociedad.

Decía María Zambrano que educar es:” *preparar para la libertad, preparar a cada chica y a cada chico para que sea quien desea ser, para que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad lo sumerja a su ser, el que es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él*” (Zambrano, 2007, p.153).

A lo largo del siglo XX muchas mujeres y algunos hombres vieron con claridad que la escuela no estaba en condiciones de realizar esa tarea, primero porque las niñas no asistían a ella y, más tarde, porque lo que se les ofrecía era inadecuado. La escuela reproducía los patrones sexistas de la sociedad y reproducía un orden social jerárquico y discriminador. Así nació la demanda de coeducación que, si bien ha tenido un largo recorrido, se ha centrado en hacer posible una educación adecuada para las niñas. Pero, “¿qué significa que fuese adecuado para las niñas? que durante mucho tiempo, la preocupación fundamental consistió en hacer posible que tuvieran acceso a la escuela y junto a ello la lucha por hacer que la educación de las niñas no fuera un recurso para reproducir los estereotipos sexistas de la propia sociedad” (Blanco, 2007, p.24).



Las dificultades en ese trayecto histórico han sido muchas y se han generado algunas confusiones. La más significativa ha sido pensar que la escuela mixta podía ser suficiente y no cuestionar el modelo de educación existente y creer que lo que era adecuado para las niñas era lo que ya tenían los niños (Blanco, 2007).

## 2.2 De la igualdad a la coeducación

La coeducación se ha ido abriendo paso durante los últimos años dentro del Sistema Educativo Español a partir de diversas experiencias que han ido cuestionando los planteamientos tradicionales de un modelo educativo que confundía la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

Los modelos de escuela mixta han puesto de manifiesto que esa supuesta igualdad no resulta ser tal y que, hoy por hoy en la escuela, todavía perduran elementos que reproducen y perpetúan el sexismo y las diferencias entre los futuros hombres y mujeres que formarán nuestra sociedad.

En los últimos treinta años hemos podido disponer de un gran volumen de estudios y de producciones científicas que tienen como eje la preocupación por analizar la situación de la educación de las niñas y de los niños, tanto desde la perspectiva de la investigación como de las intervenciones prácticas. Estos estudios han constatado la persistencia de manifestaciones sexistas en la escuela, y de principios y prácticas androcéntricas (Blat, 1994; Red2red Consultores, 2004).

Ya a principios de los 90 (Urruzola, 1991, p.101) señalaba que” *no se había producido un profundo análisis de la estructura sexista de la escuela*” de manera que se había trasvasado el modelo subyacente de la escuela segregada a la escuela mixta, logrando con ello la universalización del modelo educativo masculino con lo que supone de reforzamiento de la cultura masculina, al haber adoptado una apariencia igualitaria.

Hace más de una década Cobeta, Jaramillo y Mañeru (1996), al repasar el estado de la cuestión respecto a la coeducación en España, indicaban que la mayoría de las propuestas realizadas enfatizaban la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y que en los debates sobre la educación de las niñas, había prevalecido el enfoque que mantiene como referente el modelo masculino, de manera que, “*el modelo de igualdad que ha predominado ha asimilado lo femenino a lo masculino*” (Cobeta, Jaramillo y Mañeru, 1996, p.48).

La incorporación de las niñas al igual que los niños al aula es un gran paso, pero la escolarización conjunta no supone un cambio cultural; en paralelo, tiene que existir un proceso de concienciación de la sociedad en todos los ámbitos.

El lenguaje y el referente de la igualdad de oportunidades han adquirido presencia en la escuela y en las instituciones, de manera que a veces hablar de igualdad y de coeducación quiere decir lo mismo, pero no ocurre siempre así. En todo caso, la cuestión es si hablar de educación en igualdad o para la igualdad entre hombres y mujeres es la forma más apropiada para decir lo que queremos y para promover el tipo de educación y de relaciones entre hombres y mujeres que deseamos.

Al hablar de las relaciones entre hombres y mujeres, la igualdad como principio jurídico, lleva implícita la comparación, una búsqueda de lograr lo que ya otros tienen, sin que esté claro que se cuestione, o se pueda cuestionar aquello a lo que se aspira. Así lo señala (Simón, 2008, p.13) cuando dice que *“la igualdad es un concepto comparativo difícil de llevar a cabo, pues es relativo a algo o a alguien. En el caso que nos ocupa, es relativo a los hombres, pues ellos fueron quienes cambiaron servidumbre y señorío por ciudadanía y privilegios y sujeción por derechos y deberes”*.

La formulación que hace (Subirats, 2009, p.96) parece ser muy significativa a este planteamiento cuando, tras constatar que la coeducación aún hemos de hacerla realidad, demanda *“promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currículo, actividades, recursos, juegos, deportes, etc., a los que tienen acceso los niños”*.

La apertura de las instituciones de formación a las niñas y a las mujeres es una valiosa conquista que ha enriquecido no sólo la vida de las mujeres sino también la de los hombres y la del mundo común que habitamos. También lo es que esa apertura no ha significado que la escuela o la universidad se hayan transformado para acoger a las mujeres. Siguen siendo instituciones masculinas en sus estructuras, su lenguaje y sus valores, lo que no significa necesariamente que sean apropiadas para los hombres o sostenidas por todos ellos (Peña, 2010).

Y a pesar de que la escuela no ha ofrecido a las niñas un conocimiento apropiado a sus necesidades y sus experiencias, ellas han sabido aprovechar con enorme éxito la oportunidad que la escolarización les ha ofrecido, tienen una mayor presencia en el sistema escolar, sobre todo en etapas no obligatorias, permanecen más tiempo en el sistema de formación, alcanzan mayores cotas de éxito en todos los niveles, han diversificado sus itinerarios de formación y han incrementado notablemente su participación en los estudios universitarios, hasta duplicarla en algunos casos en dos

décadas. Estos datos vienen siendo corroborados por todos los estudios nacionales e internacionales (Ministerio de Igualdad, 2008; MEC, 2009; OCDE, 2009).

Sabemos que para que pueda haber cambios significativos hace falta que la escuela se deje transformar por lo que las mujeres llevan consigo, no es suficiente con estar allí. *“Esa es una posibilidad de inicio, nada más, la transformación se da cuando el sentido del lugar al que se ha llegado se deja dar y transformar por la experiencia y por los deseos de quienes acaban de llegar”* (Rivera, 2005, p.33).

Debemos continuar en la lucha de la necesidad de dar visibilidad a las mujeres y de incorporar en la escuela los valores, saberes y aportaciones que han realizado todas las mujeres a lo largo de la historia. Para ser libres, para decidir quiénes quieren ser, para encontrar su lugar en el mundo, las niñas y las jóvenes necesitan referentes. Es preciso incorporar el conocimiento generado por todas las mujeres, en todos los ámbitos (científico, artístico, tecnológico de gobierno, espiritual, de cuidado, privados, públicos, relacionales...) y hacerlo según sus propios criterios de valor (Blanco, 2007).

Aunque el término “coeducación” se utiliza para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos netamente distintos, que lo pueden ser por cuestión de etnia, clase social, etc., su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de hombres y mujeres. Por tanto, se trata de una propuesta pedagógica en la que no se pone límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos.

La coeducación se ha visto afectada por las leyes que se han ido sucediendo en los últimos años para regular la política educativa. Los objetivos y las medidas propuestas en estas leyes permiten intuir el grado de compromiso con el cambio social, con la igualdad de oportunidades y con la adecuación de las políticas coeducativas en cada momento (Consejería de Educación Junta de Andalucía, 2009-2010).

Siempre que se habla de coeducación se formula la cuestión de si debe ser tratada de manera transversal o a través de una asignatura específica. En la práctica coeducativa se ha apostado por desarrollar una estrategia dual en la que se combinen de forma paralela acciones concretas y transversales que contribuyan a avanzar en el modelo coeducativo. Para ello es necesario contar con un foco principal desde donde se coordinen, impulsen y supervisen las propuestas de actuación en materia de coeducación.

Las ventajas de esta estrategia dual son que se garantiza la integridad de la actuación en todas las áreas, actividades, tiempos y espacios, y a su vez, permite reforzar los resultados mediante acciones concretas (Instituto de la Mujer, 2007).

Los tipos de actuaciones que se ponen en marcha para contribuir a la coeducación, son distintas posibilidades relacionadas con la igualdad de género, que de forma directa e indirecta contribuyen a extender el modelo de escuela coeducativo dentro del sistema. El tipo de prácticas que se han desarrollado en los últimos años son: (Instituto de la Mujer, 2007, p.12).

- ✓ Campañas de sensibilización y divulgación. Destinadas a los distintos agentes implicados en el ámbito educativo, alumnado, personal docente y directivo, asociaciones de madres y padres...
- ✓ Congresos y Jornadas. Principalmente dirigidas a la difusión de los principios y postulados de la coeducación entre los miembros de la comunidad educativa.
- ✓ Cursos, Talleres y Grupos de Trabajo. Dirigidos a la formación y capacitación del personal docente en el desarrollo de su actividad desde los planteamientos del modelo coeducativo.
- ✓ Proyectos y Programas. Suelen agrupar varias actuaciones dirigidas a distintos agentes para fomentar la implantación del modelo coeducativo, o están destinados a la igualdad de oportunidades y la prevención y lucha contra la violencia de género, incluyendo medidas en el ámbito educativo.
- ✓ Publicaciones. Se trata de materiales educativos, guías, artículos, revistas, ensayos y otros documentos relativos a la coeducación, igualdad de oportunidades y violencia de género publicados por: Universidades, Instituciones, Centros Educativos y otros agentes.
- ✓ Subvenciones y Premios. Persiguen incentivar la puesta en marcha de proyectos coeducativos en los centros escolares, así como el desarrollo de iniciativas innovadoras que favorezcan la implantación del modelo.

En numerosas actuaciones realizadas a nivel estatal y autonómico, está siendo posible hacer estudios de “Diagnóstico sobre el estado de la coeducación en España y propuesta para acciones futuras”.

La coeducación también sienta las bases para erradicar actitudes generadoras de violencia de género, puesto que fomenta y transmite entre el alumnado valores como la tolerancia y el respeto a la diferencia por lo que previene la aparición de conflictos en los centros escolares. Además en el caso de que aparezca el conflicto permite a los chicos y chicas resolverlo de forma pacífica ya que desde la tesis que plantea se trabaja en el desarrollo de habilidades y capacidades para la convivencia, la generación de entornos que fomenten la igualdad, y la resolución de los conflictos mediante el diálogo y el rechazo a la violencia (Instituto de la Mujer, 2007).

En la compleja y apasionante tarea de formar a la sociedad del futuro, el sistema educativo no puede ignorar la obligación de transmitir valores de igualdad entre ambos sexos. Educar en igualdad y para la igualdad no se consigue de forma automática en un contexto en el que aún estamos condicionados por determinados estereotipos y por los últimos latigazos de una cultura que tradicionalmente ha sido androcéntrica. Reconocerlo es un primer logro, pero no es tarea fácil cambiar moldes, como lo siguen demostrando los estudios que toman la temperatura a esta situación.

El Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer trabajan en el “Proyecto Intercambia” mediante el cual, en los últimos años llevan celebrándose una serie de encuentros anuales encaminados a dar a conocer proyectos innovadores y materiales didácticos coeducativos que son publicados meses después en el Catálogo Intercambia del correspondiente año (Instituto de la Mujer, 2007).

Ambas instituciones también ponen a disposición en sus páginas web una colección de estudios llamados “Mujeres en la Educación” <http://www.mec.es/cide>.

La Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, ha convocado los Premios “IRENE: la paz empieza en casa”, en cuyo jurado participa el Instituto de la Mujer, dirigidos a colaborar desde el sistema educativo con la erradicación de la violencia y la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. Van destinados a los profesores, profesoras, estudiantes y profesionales de la educación

que ejerzan su actividad en centros de enseñanza españoles, que estuvieran en activo durante la realización de la experiencia o actividad que se presenta a concurso.

### **3. FACTORES RELEVANTES EN COEDUCACIÓN**

#### **3.1. El lenguaje**

El lenguaje refleja la concepción del mundo que existe en cada época y en cada cultura y contribuye a formar nuestra visión de la realidad. Aunque nos cueste admitirlo, el lenguaje se ha construido históricamente sobre una situación de desigualdad entre los sexos, por lo que reproduce y legitima la discriminación de las mujeres, unas veces por exclusión, omisión o anonimato, otras por subordinación o por denigración (Guerrero y Medina, 2006).

Cuando analizamos cómo utilizamos el lenguaje, descubrimos una perspectiva androcéntrica que presenta el discurso como si sólo existiera el sexo masculino. Esta perspectiva es, por tanto, parcial, pues valora únicamente lo masculino, como si ello englobara todas las experiencias humanas.

El androcentrismo se advierte no sólo en la manera de nombrar, sino también en lo “no nombrado”, en lo que queda oculto o excluido y, por tanto, discriminado. Por ello, conviene prestar especial atención a la utilización de palabras, expresiones y estructuras que pueden pasar desapercibidas por su cotidianidad en el uso y porque cuentan con el respaldo de la tradición, como es el caso del abuso del masculino genérico, con la utilización de los denominados duales aparentes, o con los nombres de profesiones prestigiosas que adoptan formas masculinas, aunque las desempeñen mujeres.

A pesar de que, aparentemente, se está de acuerdo en la importancia que tiene utilizar un lenguaje igualitario, este esfuerzo de adaptación es todavía objeto de críticas e incluso de burlas, y quienes lo defendemos debemos de andar demostrando constantemente su necesidad (Guerrero y Medina, 2006).

Una de las críticas más feroces es la de que los desdoblamientos lentifican y empobrecen el estilo. Esto, en parte, puede ser cierto si se abusa de ellos, por tanto, son recomendables cuando no existe otra opción. Por otro lado, el desconocimiento de los múltiples recursos de los que nuestra lengua cuenta, hace a las personas ajenas a este campo de estudio identificar lenguaje igualitario con desdoblamientos y, en consecuencia, la dilación y la pesadez del discurso. Sin embargo, en contra de lo que la



mayoría piensa, gran parte de los recursos no sexistas no contravienen el principio de economía del lenguaje, sino todo lo contrario, ya que se caracterizan precisamente por su brevedad. En palabras de Guerrero y Medina (2006)

*“Además no podemos olvidar el principio fundamental del lenguaje que es que la comunicación sea efectiva, por lo que en el peor de los casos, siempre será preferible usar un término más, a que el mensaje resulte equívoco y además sexista”* (Guerrero y Medina, 2006, p.7).

La igualdad no puede alcanzarse con un lenguaje que no sea igualitario. Para poner en práctica la transversalidad, hay que comenzar por corregir la lengua que empleamos. Una de las manifestaciones más notables de la desigualdad es la ocultación de las mujeres en el lenguaje, haciéndolas invisibles. A fin de lograr una sociedad en la que el trato sea plenamente igualitario para los hombres y las mujeres, es necesario no sólo que el lenguaje utilizado no sea sexista, sino que la imagen que se ofrezca de las mujeres sea positiva y no atente a su dignidad.

La preocupación por eliminar el sexismo en el lenguaje empieza a manifestarse cuando en los años setenta se genera el movimiento dirigido a promover la igualdad entre mujeres y hombres. De este modo, a partir de los años ochenta se sucedieron distintos documentos en defensa de un lenguaje igualitario.

En España, las políticas a favor de un lenguaje igualitario se impulsan desde el Instituto de la Mujer, creado en 1983, el cual ha mantenido una estrecha colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio de Asuntos Sociales y el de Administraciones Públicas.

Un avance importante supuso que el Ministerio de Educación en su Orden de 22 de Marzo de 1995, adecuara la denominación de los títulos académicos oficiales a la condición masculina o femenina de quienes lo obtuvieran, para evitar la discriminación de sexo.

Poco a poco, en todo el país se ha ido haciendo progresiva la concienciación de la necesidad de evitar el uso sexista del lenguaje. Son muchas las Comunidades Autónomas que han reflejado esta preocupación en sus respectivos “Planes para la Igualdad de Oportunidades para Hombres y Mujeres.”

La importancia que tiene el lenguaje en la formación de la identidad social de las personas y en sus actitudes ha motivado la necesidad de plantear la diferenciación del uso del masculino o femenino en la designación de las múltiples profesiones y actividades para las que se venía empleando tradicionalmente el masculino (Orden Ministerial 22-03-95; BOE 74/95 de 28 de Marzo; Instituto de la Mujer, 2007).

Visitando la página Web: <http://sin-sexismos.blogresponsable.com/>, se podrá encontrar una guía rápida para la utilización de un lenguaje no sexista, así como un glosario útil de términos que evitan usos no igualitarios del lenguaje. Asimismo, el Instituto de la Mujer en el marco del proyecto “nombra.en.red” aporta una serie de publicaciones y recursos para impulsar el lenguaje no sexista entre los que se encuentra, por ejemplo, una aplicación informática que recoge una base de datos con ejemplos de términos y expresiones sexistas utilizadas comúnmente y propone alternativas de redacción no sexista. El programa se puede descargar en: <http://www.mtas.es/mujer/programas/educación/materiales/lenguajenosexista.htm>

### **3.2. Revisión de libros de texto y materiales escolares**

La legislación educativa vigente en España está definida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, aprobada en octubre de 1990, en la que se recoge la no discriminación por razón de sexo y el no sexismo de manera específica en varios apartados: como principio de la intervención educativa, como criterio para la selección de los libros de texto y materiales educativos, en la orientación académica y profesional y en las prescripciones curriculares. Además, el diseño curricular desarrollado por la actual reforma del sistema educativo define la igualdad entre los sexos como un contenido transversal al currículum.

Desde algunas instituciones, como son los casos del Instituto de la Mujer y del Ministerio de Educación y Ciencia de España, se ha estimulado la confección y la publicación de materiales no sexistas a través de convocatorias anuales de premios.

Los materiales didácticos son una pieza fundamental en el proceso de enseñanza, ya que a través de ellos el alumnado realiza en gran medida el aprendizaje y construye su propia concepción del conocimiento y del saber. El análisis de los libros de texto, es uno de los métodos más extendidos en los centros escolares para evidenciar el sexismo en la educación, debido a su importante papel en la transmisión de los roles estereotipados y de valores patriarcales.

El argumento en el que se fundamenta este método es que el mero hecho de ver una imagen o de leer una frase tiene un efecto inmediato en la mente y, por lo tanto, en el poder que tiene la asociación constante de las mujeres con la pasividad y lo doméstico reflejada en los libros de texto. En cambio, otros estudios consideran que los textos no sólo producen asociaciones sino que ejercen también un activo papel en la producción de imágenes y de significados. El análisis desarrollado desde esta perspectiva se ha encaminado a las reflexiones históricas y a la relación entre desigualdad social y desigualdad sexual. En esta línea, los últimos estudios del Ministerio de Educación a través del CIDE y del Instituto de la Mujer trabajan en el Proyecto Intercambia poniendo de manifiesto la necesidad de que la revisión de los textos no debe reducirse a la mera cuantificación del número de estereotipos, sino incluir también los aspectos ideológicos, lo que es más complejo y requiere la evaluación del significado de los mensajes ocultos (Instituto de la Mujer, 1988).

El cambio en estos materiales es especialmente difícil debido a que su elaboración depende de intereses económicos que están fuera del control de la comunidad educativa y responde a las iniciativas de la economía de mercado. La elaboración de los pocos materiales alternativos coeducativos que se han realizado se ha fundamentado en el tratamiento igualitario y en lo que se podría calificar como acción positiva, tanto en el contenido como en el lenguaje y en las ilustraciones.

Manifestaciones del sexismo en los materiales escolares, están recogidos en estudios acerca de los estereotipos de género que éstos transmiten. El analizar la presencia de las mujeres en los materiales didácticos, no consiste simplemente en observar cuántas aparecen, sino también preocuparse por cómo y en qué contextos lo hacen. Ésta es la conclusión a la que parecen haber llegado la práctica totalidad de autores y autoras que se dedican a investigar el rol otorgado a hombres y mujeres en los libros escolares. De este modo, poco importa que en los textos educativos apareciera una cantidad similar de mujeres que de hombres, si las primeras siguieron desempeñando irremediamente papeles menores en los ámbitos profesional y público (Blanco, Peñalver y Careaga, 2003).

Tampoco tendrían utilidad de cara a un cambio cultural profundo de los modelos femeninos, presentados por los materiales escolares que nos hablaran de mujeres extraordinarias de enorme talento, inteligencia y coraje, toda vez que su aparición se limitara a un porcentaje marginal en relación a la abultada cifra de varones, protagonistas indiscutibles en la totalidad de los ámbitos del conocimiento.

Hemos podido identificar la asignación de roles, tareas, atributos, cualidades a cada uno de los géneros, analizando los personajes colectivos formados por varones o por mujeres, así como la utilización del genérico universal masculino. Puede apreciarse de una manera especial en todo lo que rodea al mundo Disney, en video juegos, cuentos y literatura infantil.

En 1993 Subirats, realizó un estudio para captar la presencia o ausencia de mujeres en los libros de texto, así como para contrastar los estereotipos atribuidos a cada uno de los géneros y elaboró un sistema de indicadores que permiten detectar el sexismo en el material de apoyo escolar (Subirats, 1993).

Otro estudio realizado por IMOP Encuestas, publicado en el año 2000, analiza el papel del lenguaje en la transmisión de ideas y valores establecidos, así como el uso del género masculino como referente de la especie. Otros objetivos destacados son el estudio de los modelos que ofrecen lo masculino y lo femenino en las diferentes áreas del conocimiento, el análisis del papel y la relevancia que conceden los libros de texto a las mujeres y la atención que éstos prestan a las reivindicaciones históricas de los colectivos organizados por mujeres.

El lenguaje escrito merece una atención especial por parte de los analistas y las analistas de los materiales didácticos, puesto que como comenta Subirats *“el lenguaje se concibe como elemento fundamentalmente de producción, transmisión y adquisición cultural y por tanto, digno de atención desde la perspectiva analítica que pretende identificar, patrones sexistas* (Subirats, 1993, p.29).

Además, los estímulos que proporcionan el material escolar y más concretamente, los libros de texto se ven complementados por una multiplicidad de mensajes que son transmitidos desde otros ámbitos, lo que supone para los escolares un cúmulo de representaciones de la realidad que pueden ser incluso contradictorias.

Tal y como señalan Tomé y Rambla *“sabemos que cuando los niños y las niñas llegan a la escuela están socializados en los géneros masculino y femenino, lo que hace la escuela bien por acción o por omisión, es mantener, producir, reproducir y reforzar algunos estereotipos de género”* (Tomé y Rambla, 2001, p.11).

Todo lo anterior no implica negar que los mensajes que transmiten los materiales escolares ejerzan una importante influencia en el universo de valores que las niñas y los niños conforman, aunque aún estemos lejos de poder precisar cómo cada uno y cada una se relaciona.

No obstante, sí creemos estar en condiciones de poder subrayar, en base a los diferentes estudios que se han realizado en este ámbito concreto, la importancia del papel de los materiales educativos en la conformación del equipamiento lingüístico, simbólico y conceptual que va a condicionar a los alumnos y a las alumnas, en su particular construcción de los modelos sociales de género en función del sexo. No hay que olvidar que los libros de texto y demás materiales de apoyo educativo se sitúan en el centro del proceso formativo de los menores y las menores, convirtiéndose además en

una poderosa herramienta de homogenización de conocimientos y valores sociales en razón de su utilización generalizada a la totalidad de los centros educativos (Subirats,1993).

Parece claro que los materiales escolares, con especial atención a los libros de texto, se convierten en elementos clave a la hora de analizar y de evaluar el grado de discriminación de género existente en un determinado sistema educativo.

En definitiva, el análisis de los libros de texto, es uno de los métodos más extendidos para evidenciar el sexismo en la educación, debido a su papel transmisor de valores y generalidades. Este tipo de estudios se ha desarrollado en España, especialmente durante los últimos años, con ocasión de la elaboración de los Informes Sociológicos que han precedido a los Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. Cabe destacar la primera publicación del Instituto de la Mujer (1988) titulada *«Presencia de las Mujeres en el Sistema Educativo»*.

### **3.3. Profesorado, familia y medios de comunicación**

Existen múltiples factores y variables relacionados con la educación del siglo XXI, como son los cambios demográficos y sociales, el incremento notable de la esperanza de vida, el nuevo papel de la mujer, la disminución de la natalidad, la crisis en la estructura y en la dinámica de la familia tradicional y la importancia de los movimientos migratorios.

El proceso acelerado de cambios tecnológicos con las enormes posibilidades de información e intercambio que comportan contrasta con la capacidad del mercado para explotar los resultados y con las lentas adaptaciones a los cambios. Se detectan cambios en el marco de los valores como un proceso contradictorio. Por un lado, se incrementa el individualismo, el consumismo y la intolerancia respecto a los nuevos modelos culturales, así como se consolidan hábitos como el consumismo o la insolidaridad o el incivismo y por otro, aparecen valores ligados a la solidaridad, el pacifismo, el derecho a la igualdad, el respeto al medio ambiente o el incremento de los valores femeninos (Alsinet y Ribera, 2005).

Estos cambios exigen una reflexión y un diálogo colectivo que posibilite llegar a acuerdos respecto a qué retos ha de asumir la educación y cuál debe de ser el papel de la escuela, a la hora de atender las necesidades educativas que genera la sociedad. Hoy está claro que la escuela va más allá del aula y que son muchos y diversos los escenarios y agentes socializadores y educativos que actúan en la formación de ciudadanos (Alsinet y Ribera, 2005).

Las relaciones que aparecen, las redes que se van creando van generando solidez, reglas de confianza y vínculos basados en la reciprocidad, que acaban buscando las soluciones a los problemas propios y colectivos. Las nuevas tecnologías de la comunicación hacen que se tenga una concepción más abierta de lo que es el entorno en el que se desarrolla la persona.

La escuela no puede vivir al margen de los tiempos y los docentes deben conocer la influencia de estas realidades en la definición de roles sexuales. Hoy día la coeducación tiene que volver a redefinir su propuesta, porque su actuación se inscribe en un nuevo modelo de sociedad de la información y porque el conocimiento de las

desigualdades de género en el sistema educativo es mucho mayor (Rodríguez Martínez, 2001).

La escuela tiene que colaborar e interactuar con el resto de los agentes educativos para participar de una forma activa y significativa en esta cada vez más compleja y global intervención educativa de la sociedad sobre los ciudadanos de todas las edades y todas las condiciones (Alsinet y Ribera, 2005).

Ante la desorientación provocada por la crisis de la estructura familiar tradicional, y la ausencia del establecimiento de un nuevo modelo familiar alternativo, el refuerzo de las relaciones entre la escuela y las familias es primordial. *“Los cambios en los roles familiares y en los ritmos de trabajo han provocado un desajuste entre la posibilidades de asunción de las responsabilidades familiares y profesionales y una desorientación respecto de las tareas educativas de los padres hacia los hijos e hijas. Es necesario impulsar la reflexión y el diálogo entre la escuela y la familia, con el fin de poder clarificar las responsabilidades coeducativas”* (Alsinet y Ribera, 2005, pp.129-130).

En la actualidad habría que tener en cuenta que los modelos de familia no son los que la institución educativa estaba acostumbrada a encontrar. El padre dedicado al trabajo fuera del hogar y sin colaborar en las actividades domésticas ni en el cuidado de los hijos e hijas, delegando totalmente la responsabilidad y el cuidado de los mismos a las mujeres. La madre dedicada al cuidado del hogar y de los hijos, y con una mayor involucración con los contextos educativos.

Estos modelos familiares, ya no son los únicos y mayoritarios en las aulas sino que la diversidad de familias ha hecho que entren en escena otros tipos de familia. El entorno familiar constituye una fuente principal de aprendizaje un medio de transmisión de valores, y el primer ámbito donde se forja la personalidad de los niños y de las niñas. Es imprescindible, por consiguiente, conseguir trabajar al unísono en los dos ambientes fundamentales donde se mueve el alumnado: el familiar y el escolar.

Las familias deben tomar conciencia de que es cosa de todos y todas; la educación y formación de los niños y niñas y jóvenes, es cuestión de todos.

Hoy está claro que la educación va más allá de la escuela, y que ésta ha perdido el monopolio educativo que tenía hace unos años. Muchos y muy diversos son los



escenarios y los agentes educativos que actúan en el entorno de incidencia de las personas. Además, las innovaciones tecnológicas abren muchos espacios de acceso a la información y de posibilidad de aprendizaje fuera de la escuela.

Las nuevas tecnologías de la comunicación hacen que se tenga una concepción más abierta de lo que es el entorno en el que se desarrolla la persona, superando la concepción territorial de lo que es cercano.

En el caso de la escuela, es necesario saber establecer un contacto directo y de colaboración estrecha con las familias de su comunidad escolar que posibilite conseguir niveles suficientes de información mutua, de coherencia y de complementariedad en la tarea educativa que se produce entre el hogar y la escuela (Alsinet y Ribera, 2005).

La participación y colaboración de la familia en la educación de los hijos e hijas, puede hacerse desde dos intervenciones, una de manera individualizada, donde las familias tratan con el tutor o tutora, sobre el aprendizaje y socialización de sus hijos, así como la información personal de los mismos de los padres a los educadores. Otro tipo de intervención de las familias en la institución escolar, es a través de las convocatorias de actividades de comunicación colectiva, donde se recogerán opiniones y expectativas, con el fin de ajustar la oferta educativa del centro a lo que esperan las familias de la comunidad (Alsinet y Ribera, 2005).

El Plan de convivencia en los centros escolares recoge la figura de delegado o delegada de padres y madres del alumnado de cada uno de los grupos. Será elegido por los propios padres, madres y representantes del alumnado, y cuya responsabilidad será la representación de los intereses de los hijos e hijas a nivel colectivo, se implicará en la mejora de la convivencia y de los rendimientos educativos. Igualmente, será mediadora en los conflictos entre el propio alumnado y del alumnado y cualquier miembro de la comunidad educativa. Impulsará medidas que favorezcan la igualdad por razones de género. Animará a las familias a participar en las actividades propuestas por el centro. Orientará a las familias que se incorporan por primera vez al centro, diseñando un plan del centro que sirva para el conocimiento del profesorado y su organización. También es su tarea realizar un seguimiento de las sanciones que se impongan al alumnado y realizar propuestas de mejora de las mismas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011, art.10).

La elección del delegado o delegada de padres y madres se hará de manera directa y secreta, por mayoría simple de los votos de los padres y madres de la unidad escolar.

Una escuela coeducativa es consciente de todos los agentes socializadores del alumnado y concede un papel importantísimo a las familias, por lo que considera que una mayor colaboración familia- escuela llevará a una sociedad más justa e igualitaria.

Así, según la Guía de Coeducación, *“la familia como agente de socialización, puede ser parte activa e impulsora de los postulados de la coeducación. Su participación, de forma coordinada con el centro, en el proceso educativo de los niños y las niñas ha de velar por la coherencia y reforzamiento mutuo de los valores y ejemplos desarrollados en ambos espacios de socialización, la escuela y el hogar”* (Instituto de la Mujer, 2007, p.40).

Como parte integrante de la escuela el profesorado, es la persona que acompaña al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como dice Milagros Rivera refiriéndose a su experiencia como docente *“un sujeto individual que tiene como público a un sujeto colectivo”* (Rivera, 2002, p.122)

También en este sentido Nieves Blanco, apunta que: *“tanto sea en la escuela primaria como en la universidad quienes enseñamos tenemos el compromiso de ayudar a las alumnas y a los alumnos a crecer, a enriquecerse personalmente con el conocimiento”* (Blanco, 2002, p.123).

Para que la escuela coeducativa cumpla con el papel de igualdad entre niños y niñas, libre de estereotipos sexistas, con un lenguaje no discriminatorio, y en lucha contra la violencia de género, el profesorado necesita de formación en los contenidos y metodología, la revisión del currículo, y la consideración de los grupos de alumnos con los que van a trabajar (González y Escudero, 1987). Éste es el papel de los docentes, como posibles transmisores de roles, estereotipos, valores y patrones de conducta, que pueden no estar libres de subjetividad.

Una de las mejores formas para avanzar hacia el modelo de escuela coeducativo es la formación del profesorado en la Educación en Igualdad de Oportunidades. A través de la formación, el personal docente adquiere conocimientos, habilidades y capacidades para desarrollar las tesis de la coeducación detectando los aspectos del proceso

educativo en los que se produce discriminación, así como planteando las soluciones y desarrollándolas de forma efectiva incorporando la igualdad de oportunidades de forma transversal (Ministerio de Educación, 2007).

El principal obstáculo en la formación continua del profesorado es la creencia generalizada entre dicho colectivo de que conocen el tema, considerando que su comportamiento con los alumnos y alumnas es igualitario. En muchas ocasiones, un análisis reflexivo sobre el tema, ayuda a detectar al profesorado aspectos de su intervención con el alumnado que, sin ser voluntarios y respondiendo a patrones heredados desde el propio sistema educativo, resultan poco igualitarios desde la perspectiva de género (Bonal, 1997).

Hay que ser conscientes que tanto las familias como el profesorado, tiene ante sí un campo de batalla con el que compartir la socialización de las niñas y los niños al igual que los adolescentes, como son los medios de comunicación y difusión, en especial la televisión, y más recientemente Internet, y las redes sociales.

La coeducación es una nueva visión de la realidad educativa y social. Cuando nos pasa la piel y la interiorizamos, su toma de conciencia se convierte en irreversible. Coeducar es una cuestión de justicia social.

Las pautas y estrategias de acción de todo proyecto coeducativo deberían ser entre otras visibilizar en los contenidos y las temáticas los diversos aportes de las mujeres que han contribuido al desarrollo humano a través de la historia desde todos los ámbitos, así como incorporar los “saberes” femeninos y la ética del cuidado (Consejería de Educación de Andalucía, 2005).

Así como, utilizar un lenguaje que no oculte, no desvalorice y no excluya a ninguno de los sexos, elimine la asignación diferenciada de tareas, roles y responsabilidades en función del sexo, establezca pautas de prevención de la violencia machista, educando en el respeto al propio cuerpo y al de las demás personas para evitar todo tipo de conductas abusivas.

Se utilicen materiales que promuevan y ayuden al alumnado en una orientación vocacional profesional sin estereotipos de género, para que elijan libremente según sus potencialidades, realizando con el alumnado un análisis del sexismo transmitido por los

medios de comunicación masivos, prensa, televisión, radio, Internet, publicidad., y analizando su influencia en los jóvenes.

*“La televisión es el maestro de esa otra escuela paralela a la que también acuden los niños. Los niños tienen un “maestro” puertas adentro y, otro, puertas afuera. La televisión sólo acepta que se la mire, no acepta preguntas” (Younis, 1993, p.142).*

Según la teoría de Vygotski, para que se dé el progreso del aprendizaje se debe ir un poco más allá de lo que el niño ya sabe o puede hacer por sí mismo. El niño no puede mantener un diálogo con la televisión, pero sí sobre la televisión con los responsables de su educación (Younis, 1993).

Algunos estudios empíricos recientes confirman la necesidad de esta tarea por parte de los padres y de éstos en colaboración con la escuela. Dichas investigaciones concuerdan en el papel activo que deben tomar los padres, una vez que se ha comprobado la influencia de la televisión y otros medios sociales de comunicación, y cómo estos inciden en el aprendizaje que realizan los niños y niñas en sus currículos culturales, afectando su desarrollo (Fuenzalida, 1984; Korzen et al., 1983).

*“Es indiscutible que la “enciclopedia televisiva” o de comunicación en general, apunta y divulga mayor y más variada cantidad de conocimientos sociales que la “enciclopedia escolar”, sobre todo si ocurre, como está ocurriendo, que la escuela no interviene en nada para poner orden en esa avalancha de información que recibimos de los medios de comunicación (Younis, 1993, p.133).*

La escuela ya debe dejar de ser una mera cúpula encerrada sobre sí misma, que sólo transmite y produce información irrelevante, sin conocimiento. La escuela, si quiere aplicar el dicho psicoeducativo de *“aprender para la vida”*, debe enseñar a los niños y a las niñas a *“aprender a aprender”*. Si una parte importante de su entorno está constituida por informaciones emitidas por los medios de comunicación, deberá enseñar a las futuras generaciones a manejarse con esta *“ola de signos audiovisuales”* y a extraer de ella conocimiento (Amat, 1990, p.13).

De ahí los programas y proyectos TIC llevados a cabo por las distintas Comunidades Autónomas que ponen las tecnologías de la información y comunicación como una herramienta fundamental de la enseñanza y del aprendizaje.

Según la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 3 dedicado a los padres establece que, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

- A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, Estatutos, y en las leyes educativas.
- A la libre elección de centro
- A que reciban la formación religiosa o moral de acuerdo con sus convicciones
- A estar informados del progreso de aprendizaje e integración
- A participar en el control y gestión del centro educativo
- A ser oídos en decisiones que afecten a sus hijos e hijas.

Al mismo tiempo, los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, y por ello les corresponde:

- Adoptar medidas o solicitar la ayuda necesaria en caso de dificultad.
- Estimularles para que lleven a cabo los estudios.
- Conocer y apoyar la evolución.
- Respetar y hacer respetar las normas.
- Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad las familias es básico.

No es suficiente, aunque sí necesarias todas las leyes que impulsen y promuevan la integración de todos los agentes socializadores del alumnado, en todas sus etapas

educativas, y que el conocimiento de las mismas por parte de las familias haga que la educación no sólo sea una cuestión en manos ajenas, a la propia familia.

## **4. ESTEREOTIPOS, ROLES Y PATRONES DE CONDUCTA**

### **4.1. Influencia de los estereotipos en niños y niñas**

Los estereotipos de género, creencias o pensamientos que las personas tenemos acerca de lo que es propio de cada sexo, se adquieren en un proceso de aprendizaje donde además de los factores culturales comunes a la sociedad, es de una importancia fundamental la experiencia de interacción con el modelo social más próximo; la influencia de la familia e incluso de la propia escuela.

Es notorio constatar que a la hora de la elección de estudios y profesiones todavía perduran los estereotipos socialmente vigentes sobre lo que se considera propio e impropio en la mujer, por el hecho de serlo. La influencia de estos esquemas preceptuales incide directamente en las mujeres que han de optar por una u otra posibilidad y también determina que el mundo del trabajo siga discriminando a las mujeres (Borja, Fortuna y Pujol, 1991).

Barbera Heredia y otros (1981) en una muestra de escolares de 5 y 7 años, descubrieron que las preferencias profesionales de los alumnos estaban influenciadas por los estereotipos de género. Así pues, actividades adultas tales como planchar y lavar platos, son manifiestamente adjudicadas al sexo femenino, en tanto que cavar, aparece estereotipada al sexo masculino, estando en ambos casos, condicionadas las preferencias por esta asignación.

Otro aspecto fundamental a destacar es el papel que la familia y la escuela tienen en la transmisión de los estereotipos de género. El tratamiento diferencial de hombres y mujeres en el seno familiar servirá como modelo de aprendizaje de roles sexuales que se consideran típicos de cada sexo.

Por su parte, la escuela, a través del currículo oculto, las normas de comportamiento, los recursos educativos, la organización del espacio y las actitudes del profesorado refuerzan los estereotipos sexistas que ya se iniciaron en la familia y transmite una serie de valores, actitudes, expectativas y destrezas que orientan a los dos géneros por caminos diferentes.

Por último señalar que los estereotipos familiares y sociales se traducen en la resistencia de las mujeres hacia elecciones tradicionalmente masculinas, por creer que

tendrán una baja probabilidad de inserción laboral dada la discriminación existente en el mundo del trabajo; en consecuencia, las alumnas experimentan una situación desmotivadora que conlleva a un sustrato motivacional menor, un mayor miedo al fracaso, una inseguridad en ellas mismas por creer que carecen de cualidades específicas para ciertos estudios y trabajos, llegando a una inhibición ante carreras más largas o más difíciles, que requieren mayor dedicación y entrando en conflicto con el temor a tener que abandonar lo afectivo (Ferrer Ripollés y Sánchez Villena, 1995).

La discriminación por razones de género continua siendo una realidad en nuestros días, evidenciándose en todos los contextos de la vida cotidiana, y mostrando su rostro más sangrante en los actos de violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico (Pozo et al., 2005). Dentro de esta categoría, se engloban todas aquellas acciones que tienen como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico, incluyendo comportamientos que pueden ir desde amenazas e insultos hasta la muerte de la víctima (Delgado, 2001; Videra, Gómez, 2003; Pozo et al, 2005).

Las actitudes hacia los roles de género son otro componente esencial en la ideología de género (Moya, 2003), relacionado de manera específica con las creencias, sentimientos y tendencias comportamentales acerca de los roles que resultan apropiados para hombres y mujeres. Durante los últimos años, en los países occidentales las mujeres han comenzado a asumir una gran diversidad de roles tradicionalmente adscritos a los hombres en ámbitos como las relaciones interpersonales, familiares y de pareja, el empleo, la educación o la política, entre otros.

Aunque las actitudes hacia la asunción de dichos roles son cada vez más positivas, aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar un pleno igualitarismo en la posición y los papeles desempeñados por hombres y mujeres en nuestra sociedad. Es fundamental subrayar que dicho igualitarismo presenta un necesario carácter bidireccional, ya que implica tanto la asunción de roles tradicionalmente masculinos por parte de las mujeres, como el desempeño de roles tradicionalmente femeninos por parte de los hombres. Del mismo modo, conlleva tanto cambios objetivos en la asignación o distribución de roles, como cambios en la percepción y valoración de la relación entre roles y género (King y King, 1990 y 1997, Pozo et al, 2005).



Según una adaptación de Ander (1997) y siguiendo a Pozo y colaboradores (2005), existen una serie de características atribuidas a las mujeres y que son las que, en general, influyen en la discriminación laboral y social en función del género. El autor presenta tres grupos de estereotipos: positivos, negativos y otros.

Entre los estereotipos positivos destaca:

- ✓ Inclínación a ocuparse de las demás personas.
- ✓ Destreza y experiencia en trabajos hogareños.
- ✓ Mayor habilidad manual.-
- ✓ Mayor honradez.
- ✓ Aspecto físico atractivo.

Lo que hace que estos estereotipos segregan a las mujeres en ocupaciones de cuidado de niños, enfermos, ancianos, etc. Además, ubica a la mujer en trabajos no remunerados de entrega a la familia, se considera que la mujer es más fiable en los trabajos que maneja dinero o en puestos de confianza, se busca que la mujer desempeñe trabajos en que hay que atraer a la clientela. Entre los estereotipos negativos destaca:

- ✓ Escasa disposición a supervisar o evaluar el trabajo ajeno, lo que segrega a la mujer de ocupaciones como supervisión, dirección y control.
- ✓ Menor fuerza física o muscular, aunque hoy en día la fuerza va siendo tenida menos en cuenta.
- ✓ Menor aptitud para las matemáticas y la ciencia, dicha discriminación se inicia en la escuela, marco en el que se desmotiva a las niñas a estudiar ciencias y en el caso de que lleguen a profesiones que requieren conocimientos científicos y matemáticos, se las arrincona en la investigación científica.
- ✓ Menos disposición a viajar y trasladarse, lo que excluye a muchas mujeres de trabajos que el viaje suponga el soporte del mismo, ya que en muchas ocasiones no puede ni tiene ayudas para conciliar la vida laboral con la personal.-

- ✓ Menor disposición a afrontar riesgos y peligros, se descalifica mujeres en ocupaciones peligrosas o arriesgadas, siendo una diferencia aprendida, a pesar de que haya mujeres que están dispuestas y ejercen esos trabajos.

Entre los otros estereotipos cabe destacar:

- ✓ Mayor disposición a recibir órdenes, así pues se asignaran a las mujeres ocupaciones con deficientes condiciones laborales, con mayor índice de sumisión y docilidad, en sectores informales o descontrolados, en trabajos en precario o de economía sumergida, y con menor propensión a quejarse de las condiciones laborales.
- ✓ Mayor disposición a la aceptación de un salario bajo, porque tienen necesidad de ingresos económicos., por lo que se clasificaran en sectores mal remunerados, por creer que la mujer es parte secundaria en la aportación de los ingresos en la familia, pero en la actualidad hay mujeres que son “cabezas de familia”.
- ✓ Mayor interés en trabajar sin salir de casa, colocando a las mujeres en ocupaciones pertenecientes a sectores de producción domestica, alejados del marco empresarial.

Este estudio y otros muchos realizados en el campo de los estereotipos, roles y perjuicios, deben de influir para que desde las aulas y a edades tempranas, se reconozcan y rechacen los mismos a todos los niveles, tanto por el alumnado como por los docentes y demás personal en instancias educativas, para que no se sigan reproduciendo, empezando a reducir los estereotipos y perjuicios (Johnson, 1993) sensibilizando tanto a profesorado como a alumnado en los siguientes extremos:

- ✓ Que se admitan los perjuicios y se haga lo posible por reducirlos.
- ✓ Que se identifiquen los estereotipos que reflejan los perjuicios y se trate de modificarlos.
- ✓ Que se identifiquen los actos de conducta que los reflejan y modificarlos.

El gran problema de los estereotipos de género de las profesiones, es que se interiorizan muy tempranamente y tienen efectos muy diferentes para las mujeres y los

varones. Henderson, Hesketh y Tuffin (1988), al examinar el concepto de circunscripción de Godffrenson, encontraron que los niños y las niñas ya mostraban preferencias tipificadas por el género antes de lo previsto por la teoría (es decir, antes de los seis años). En varias investigaciones se ha mostrado que los niños/as interiorizan los estereotipos de género de las ocupaciones a partir de los dos años. El gran problema es que este “estereotipado” permanece casi inalterado a lo largo de toda la vida.

Las intervenciones más al uso de la Unión Europea, comprenden varios ámbitos entre los que se encuentran la educación y el mercado laboral, que deberían de actuar de manera conjunta. Así pues, los ámbitos para reducir los estereotipos sexistas y la discriminación de la mujer serían:

- Medidas económicas y sociales.
- Orientación e información profesional.
- Formación profesional y permanente.
- Acciones positivas en todos los campos.
- Cambios en la filosofía de los “Mass media”.

Al plantearse una metas educativas escolares, o más allá de la escuela, los objetivos principales de la educación no discriminatoria son los de eliminar los estereotipos sexistas provenientes de la familia y de la sociedad, y ampliar la seguridad de las chicas en sí mismas, motivándolas a la consecución de la autonomía e independencia personal.

También hay que ir introduciendo en el currículum escolares (Rodríguez Moreno, 1994) la conciencia de que no existen profesiones femeninas y profesiones masculinas en el mercado laboral y el concepto de equidad en un contexto de educación de ciudadanos y ciudadanas.

Se han encontrado diferencias de género en el sentido de que las mujeres pueden no ingresar en carreras no tradicionales porque dudan de sus habilidades para realizar las tareas y porque se cuestionan su capacidad para combinar las tareas laborales con las responsabilidades del hogar y la familia.

Así pues, las mujeres ante la tesitura de tener que difícilmente compatibilizar vida laboral con vida familiar se ven empujadas a abandonar sus carreras laborales y dedicarse al ámbito doméstico, confirmándose los roles de género y el sexismo fuertemente arraigados como predictores de la discriminación y violencia hacia las mujeres. Resultando significativos los hallazgos en cuanto a las distintas percepciones que sobre los comportamientos violentos tienen hombres y mujeres, así como, en algunos casos se ha evidenciado también las diferencias marcadas en función del status y nivel socioeconómico de mujeres y hombres (Pozo et al,2005).

Dicha ideología puede llegar a justificar la utilización de la agresión como instrumento de dominación, mediante la manifestación de actitudes positivas hacia la violencia contra las mujeres. Este tipo de creencias, basadas en la aceptación de los comportamientos agresivos hacia las mujeres también se han relacionado con mayores índices de violencia en las relaciones de pareja en diversos grupos de población. (Lichter y McCloskey, 2004, Sakalh, 2001, Pozo et al, 2005).

Se ha observado que las mujeres maltratadas tienden a considerar que sus parejas tienen más poder que ellas (Babcock et al, 1993; Frieze y McHuhg, 1992), mientras que los agresores manifiestan sentimientos de inferioridad de poder (Johnson, 1995). De hecho, según los datos de la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia de género es más frecuente en hombres cuyo nivel económico, educativo y laboral es inferior al de sus parejas, así como aquellos que perciben un menor poder para tomar decisiones. Esto nos daría cuenta de que los estereotipos de las mujeres maltratadas no se cumplen, creyendo que ellas no tienen estudios, que todas dependen económicamente de sus parejas, por lo que no se atreven a abandonar la situación de maltrato, sino que muy al contrario nos da una visión de que el hombre maltratador podría utilizar la violencia como una estrategia para corregir desigualdades de poder percibidas en sus relaciones.

Estereotipos de género son aquellas ideas, prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas que conforman el modelo femenino y masculino de ser y estar en el mundo, impuestas por el medio social y la cultura patriarcal que se aplican de forma general a todas las mujeres y todos los hombres en función de su sexo biológico.

Ejemplos de ello tenemos: los hombres son valientes, racionales, independientes, rudos; las mujeres son sensibles, miedosas, dependientes, tiernas...Podemos definirlos como rasgos, imágenes mentales y creencias que atribuyen características a mujeres y varones como grupos son sexual y genéricamente diferentes. Estos estereotipos sexistas hacia las mujeres en la medida en que justifican la situación de inferioridad y discriminación social económica cultural y política que viven las mujeres, contribuyen una vez más a mantener las prácticas discriminatorias hacia ellas (Antolín, Tusta y Simón, 2003).

Los estereotipos de género someten a las mujeres a una condición de ciudadanas de segunda categoría. Desde la perspectiva de la educación debe tenerse en cuenta los valores que ésta reproduce.

Desde una perspectiva feminista los valores, prejuicios y estereotipos quiebran el principio de igualdad entre hombres y mujeres y desentrañan los privilegios masculinos y es en esta línea como el feminismo se convierte en una corriente de acción necesaria para destapar las estrategias patriarcales que tratan de ser representadas como prácticas culturales.

Las desigualdades de género son en parte producto del modelo de desarrollo actual, con la toma de conciencia de la necesidad de transformar radicalmente los roles y las relaciones entre hombres y mujeres. Lo que significa hacer visibles las desigualdades entre hombres y mujeres, acabar con los estereotipos sexistas que desvalorizan a las mujeres como personas, acentuando su sumisión, poner fin a los roles de género y promover la participación y la construcción de un nuevo modelo.

Teniendo en la educación como un proceso a largo y medio plazo, en donde los métodos y recursos utilizados deben deconstruir los estereotipos, símbolos y significados que reproducen unas relaciones desiguales entre mujeres y hombres.

Como señalan Swan y Graddol (1988, pp. 63-64) se ve como normal que haya una desigual distribución de las oportunidades de expresarse; en concreto, *“las chicas parecen haber aprendido a esperar que su nivel de participación sea menor que el de los chicos y los chicos parecen haber aprendido que su cuota de participación es mayor”*. Estas expectativas las llevan a la escuela todos los participantes, pues tales

desigualdades en la distribución de las oportunidades de hablar son normales entre los adultos.

El reconocimiento de status, la comunicación de la aprobación o la reprobación, los patrones de conducta que consideramos naturales, y lo más normal es que ni siquiera los advirtamos ni los cuestionemos, sino que transmitimos mensajes sociales. Con respecto a las normas de conducta en el aula de los niños y de las niñas nos hacen remarcar lo observado por (French y French, 1986).

En primer lugar, puede estar relacionado con la identificación con el propio sexo. Es decir que las profesoras asuman que las alumnas mujeres como ellas, conozcan las normas. También es posible que se suponga que las chicas están más adaptadas socialmente y sean más maduras y que por tanto, no haga falta explicar las reglas, las asimilan de manera natural. Por el contrario, se presupone que los chicos necesitan una reiteración más repetitiva. Es posible que se considere a las niñas, más sumisas, presumiendo los profesores que las mismas van, a obedecer sin mayor problema. Los niños por el contrario podrían cuestionar la autoridad del profesor.

Este fenómeno puede constituir una prueba de que los profesores prefieren a los chicos y los consideran más importantes que las chicas, simplemente los niños se merecen una explicación y las niñas no.

A través de la coeducación se transformarán las desigualdades de género, por medio de cambios en la transmisión de valores de ideas y de actitudes, explicando las características y objetivos fundamentales.

Nuestra sociedad es sexista, porque ofrece roles diferenciados en función del sexo biológico de la persona, dividiéndolos en dos realidades excluyentes: mujeres y hombres .Es patriarcal porque sitúa el papel cultural, económico y social de los hombres por encima del de las mujeres.

Existen múltiples elementos sexistas que forman parte de nuestra práctica educativa cotidiana y suelen permanecer encubiertos tanto en el currículo explícito como en el currículo oculto.

Entendiendo por currículo oculto según la definición de Jurjo Torres: *“Es todo aquello que se transmite de forma inconsciente y que hace referencia a todos los*

*conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación de procesos de enseñanza-aprendizaje y en general todas las interrelaciones que se producen en el día a día en los espacios educativos de todo tipo”* (Jurjo, 1991, p.20).

Y entendiendo por currículo explícito, también llamado académico, el conjunto de contenidos y procedimientos que conforman las actividades educativas de las diferentes áreas curriculares, normado por las autoridades educativas correspondientes, los materiales didácticos, libros de texto, carteles, murales y material multimedia. Las manifestaciones sexistas más comunes son entre otras:

- En ocasiones, cuando las mujeres exponen sus ideas o se dirigen al grupo, se les interrumpe o se les presta menos atención que cuando hablan ellos.
- Los niños y chicos, pugnan a menudo por la hegemonía en los espacios centrales de la relación educativa, sean éstos el aula informática, el campo de fútbol en el patio, el centro de los espacios educativos.
- Las formas de agresividad de los chicos y de las chicas, generalmente son distintas. Las formas masculinas son más físicas y exhibicionistas por lo que requieren más espacio, en cambio las femeninas son más indirectas y difíciles de detectar.
- Aunque la mayoría de los ejemplos expuestos aquí tienen relación directa con la educación formal reglada, podemos extrapolarlos a los diferentes espacios, ya que se reproducen de igual forma en el resto de la sociedad. En la mayoría de los libros de texto de Historia, no se recogen las aportaciones y experiencias de las mujeres, la mayoría son reyes, guerreros y políticos destacados.
- Los materiales didácticos otorgan mayor importancia a las imágenes, actividades y temáticas masculinas, las pocas imágenes femeninas que se contemplan suelen llevar incorporado el rol tradicional de madre-esposa-cuidadora.

- La mayoría de las fotos, imágenes con mujeres están relacionadas con temas de salud, educación, comercio y asociacionismo, las imágenes masculinas se encuentran en temas de economía, política y poder.
- Los grupos masculinos acaparan el protagonismo en los espacios públicos de reconocimiento como, ruedas de prensa, publicaciones de textos, en todos los temas, excepto en los de género, porque siguen asociados a “cosas de mujeres”
- Todavía muchos cargos directivos de las instituciones u organizaciones, presidencias, juntas directivas, consejos asesores, patronatos, rectores universitarios, están ocupados por hombres. Pero a medida que vamos descendiendo en la jerarquía institucional solemos encontrar más mujeres.
- Hay una escasa representación masculina en la docencia de educación primaria en primer ciclo y en educación infantil.

Algunos y algunas docentes ponen “a prueba” a lo largo del año escolar las capacidades y habilidades de las alumnas que han decidido estudiar carreras o profesiones consideradas “tradicionalmente masculinas”, sin embargo esta presión no suele darse en el caso de los alumnos que deciden estudiar carreras “femeninas”

Se valoran de manera diferente los resultados académicos de alumnas y alumnos, sobre todo en materias técnicas y científicas aumentando esta distinta valoración según aumenta el grado escolar, bachillerato, estudios superiores.

Debemos detectar el “nivel de sexismo” que tenemos dentro de las instituciones educativas, analizando por ejemplo el lenguaje, las imágenes que utilizamos, el nivel de participación y protagonismo de ambos sexos en las reuniones y asambleas o también los juegos y el espacio en el patio. Una vez analizado este nivel, se deben elaborar estrategias, propuestas y actividades de cambio para lograr disminuir el sexismo detectado.

La educación no sexista, es un planteamiento ideológico que va mas allá de la promoción de la igualdad de oportunidades. Es un proceso intencionado y explícito de la comunidad educativa, con la finalidad de propiciar el desarrollo integral de alumnas y alumnos en igualdad de derechos y oportunidades. Sus principales características son:



1. Eliminar todo rol estereotipado cultural transmitido desde el nacimiento sólo por el hecho de pertenecer a determinado sexo, adoptando un nuevo modelo cultural que comprenda los valores más positivos del rol femenino y del masculino sin calificaciones despreciativas. Reconocer las desigualdades explícitas e implícitas en el currículum, en las actitudes, en los comportamientos, de los sujetos y agentes educativos e intervenir para cambiarlas.
2. Educar de manera integral al alumnado sin estereotipos de género, desarrollando sus capacidades como seres humanos independientemente de su sexo, preparando a chicas y chicos para la corresponsabilidad, el respeto, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones sobre su futuro para convertirse en personas adultas, competentes tanto en su vida profesional, como en la personal y privada.

Hay que tener en cuenta que en sociedades jerarquizadas, el control de los recursos suele favorecer a los hombres, a través de las desigualdades en el ámbito laboral, lo que sitúa a las mujeres en una posición de dependencia de las relaciones familiares. Esta dependencia en el ámbito económico constituye un factor clave en el inicio, mantenimiento y cronificación de determinados roles y unido a ello de situaciones de violencia en las relaciones de pareja (Berkel et al., 2004; Bryant, 2003; Heise, 1998; Pozo et al, 2005).

*“Todos, de alguna manera, tenemos la responsabilidad individual y colectiva de superar los mitos y estereotipos creados alrededor de las identidades de género y fundamentados en un proceso histórico de sociedades machistas, patriarcales y sexistas” (Gairín, 2007, p.9).*

## 5. VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

### 5.1 La perspectiva de género

Los estudios sobre género y educación han demostrado que el modelo de escuela debe cambiar, tomando entre otras direcciones, la de romper con los estereotipos sexuales en los contenidos escolares y romper con la estructura de poder en los centros (Rodríguez Martínez, 2001).

La violencia tiene un valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina y sirve para obtener posiciones de poder y prestigio que, como resultan inestables, reclaman un incremento constante de la violencia. La violencia es una conducta que expresa un modelo masculino hegemónico y es una forma de mantener o incrementar el poder como imposición y como falta de mediación en los conflictos (Rodríguez Martínez, 2001).

*“Si la masculinidad se aprende y se construye, no cabe duda que también se puede cambiar”* (Badinter, 1993, p.45).

La violencia de género, la violencia que sufren las mujeres, se produce por el simple hecho de ser mujer. No la provoca una problemática social determinada ni aparece en una situación conflictiva. *” su raíz más profunda descansa sobre los pilares de nuestra cultura y en esa relación de poder que el hombre ha ejercido sobre la mujer a lo largo de la historia, configurando lo que hemos llamado la cultura patriarcal”* (Alarcón, 2001, p.93).

Históricamente, y de una forma colectiva, se ha asumido la existencia de la amenaza de la violencia contra las mujeres como un mal natural. Además, la cultura, las religiones y los mitos han colocado a la mujer en un plano de absoluta inferioridad. La introducción del elemento género, como distintivo entre los hombres y las mujeres corresponde a una construcción social, sobre la que se sustenta, la desigualdad y la discriminación histórica a las mujeres en la sociedad. (Conferencia Mundial de la Mujer, Pekín, 1995).

El enfoque de género tiene su germen en los Estudios de la Mujer, que nacen como respuesta a la invisibilidad de las mismas en todos los campos del saber. Dichos estudios evidencian los grandes perjuicios de la invisibilidad femenina en la sociedad,

teniendo su origen en el androcentrismo, entendiendo el mundo desde el punto de vista teórico y del conocimiento, en el que los hombres son el centro y medida de todas las cosas; así como la ocultación de las mujeres, de su papel a lo largo de la historia y la identificación de la humanidad con el hombre, como máxima expresión de un sistema de relaciones de poder y de desequilibrio a favor del hombre.

El género es por tanto un concepto pluridisciplinar y está atravesado por otras categorías sociales como la clase social, la etnia, la edad, etc. Los mecanismos de transmisión de los valores patriarcales se encuentran en todas las esferas de nuestra vida.

Como explica Rosa Cobo: *“las construcciones sociales, legitimadas en su origen natural son las más difíciles de desmontar, pues arrastran el perjuicio de formar parte de un “orden natural de las cosas”, fijo e inmutable sobre el que nada puede hacerse*“(Cobo, 2008, p.25).

Tenemos que potenciar, concienciar y trabajar sobre la necesidad de combinar la doble vía, la de empoderamiento y transversalidad. El proceso de empoderamiento propicia que las mujeres tomen el control de sus vidas, que tengan habilidades para tomar decisiones relevantes y para tener la necesidad de hacer su mundo, no sólo posible, sino necesario. Se debe transgredir y transformar las relaciones de poder establecidas, para que sea un poder positivo que sume e incluya a todos y a todas.

La incorporación de la perspectiva de género, como medio para la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres debe constituir un eje transversal en todos los ámbitos de la sociedad.

## **5.2. Concepto, tipos y propuestas de actuación de la violencia de género en el ámbito educativo**

Se entiende por violencia de género aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres, sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por el hecho de serlo. Esta violencia comprende cualquier acto de violencia basada en género que tenga como consecuencia, perjuicio o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad, tanto si se producen en la vida pública como privada.

*“La violencia de género no es un problema individual exclusivamente, sino un problema social, estructural y político”* (Barragán, 2006, p. 64).

*“Sí verdaderamente queremos entender las causas de la violencia en los escenarios escolares, se ha de asumir el compromiso de examinar cuidadosamente las más arraigadas creencias, la prácticas sociales y la misma organización de la escolaridad. La estructura de la violencia está profundamente arraigada en la sociedad, las imágenes de la fuerza están por todas las partes”* (Sánchez Blanco, 2006, p. 27).

En relación con el ámbito escolar, el artículo 14 de la Ley 13/2007 de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género, dispone que las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos y los consejos escolares adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar.

Tipos de violencia de género:

- Violencia física, cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de la mujer, con resultado o riesgo de producir lesión física o daño, ejercida por quien sea o haya sido su cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia. Asimismo, se consideran actos de violencia física contra la mujer los ejercidos por hombres en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral.

- Violencia psicológica, cualquier conducta verbal o no verbal, que produzca en la mujer desvalorización o sufrimiento, a través de amenazas, humillaciones o vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, insultos, aislamiento, culpabilización o limitaciones de su ámbito de libertad, ejercida por quien sea o haya sido su o cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella de relación análoga.

- Violencia económica, la privación intencionada, y no justificada legalmente de recursos para el bienestar físico o psicológico de la mujer y de sus hijas e hijos o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito de la convivencia de pareja.

- Violencia sexual y abusos sexuales, cualquier acto de naturaleza sexual forzada por el agresor o no consentida por la mujer, abarcando la imposición, mediante la fuerza o con intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la víctima.

Los protocolos de actuación en el caso de violencia escolar:

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de violencia de género ejercida sobre una alumna, tiene la obligación de ponerlo en conocimiento de la dirección del centro, a través de las vías ordinarias que el centro tenga establecidas para la participación de sus miembros. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, a un miembro del equipo directivo.

Tras esta comunicación, se reunirá el equipo directivo con el tutor o tutora del alumnado afectado, la persona responsable de coeducación y la persona o personas responsables de la orientación en el centro, para recopilar información, analizarla y valorar la intervención que proceda.

La realización de esta reunión deberá registrarse por escrito, especificando la información recogida y las actuaciones acordadas. En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de violencia de género se informará del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación.

Al igual que en el caso de acoso escolar se procederá a recabar información de las menores y los menores, se informará a las familias del agresor y de la víctima, se aplicaran las medidas preventivas y disciplinarias que sean de aplicación. Estas medidas y actuaciones se referirán a las intervenciones a realizar mediante un tratamiento individualizado, con la alumna víctima y con el alumnado agresor. Asimismo si el caso lo requiere, se incluirán actuaciones con los compañeros y compañeras de este alumnado y con las familias o responsables legales. De manera complementaria, se contemplara actuaciones específicas de sensibilización para el resto del alumnado del centro. Todo ello sin perjuicio de que se apliquen al alumnado agresor las medidas correctivas recogidas en el plan de convivencia.

Con carácter orientativo, se proponen las siguientes medidas y actuaciones para cada caso de violencia de género en el ámbito educativo (Consejería de Educación Junta de Andalucía, 2011).

- Actuaciones de apoyo y de protección de manera expresa e indirecta con la alumna víctima de violencia de género, programas y estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, autoestima y asertividad y derivación, si procede a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.
- Actuaciones con el alumnado agresor, aplicando las correcciones y medidas disciplinarias correspondientes estipuladas en el plan de convivencia, y programas y estrategias específicas de modificación de conducta y ayuda personal.
- Actuaciones con las compañeras y compañeros del alumnado implicado, campañas de sensibilización para la igualdad de género y de prevención y rechazo de la violencia, así como programas de mediación y de ayuda.
- Actuaciones con las familias, orientándolas sobre cómo ayudar a sus hijas e hijos. En el caso de la víctima, orientaciones sobre cómo abordar el hecho en el ámbito familiar e informando sobre posibles apoyos externos y recursos institucionales disponibles para recibir ayuda psicológica y

asesoramiento jurídico. En el caso del alumnado agresor, orientaciones sobre cómo educar para prevenir, evitar y rechazar todo tipo de violencia y en especial la violencia de género e informar sobre programas y actuaciones para la modificación de conductas y actitudes relacionadas con la violencia de género.

- Actuaciones con el profesorado y el personal de administración y servicios, para saber cómo intervenir ante una situación de violencia de género y cómo desarrollar acciones de sensibilización, prevención y rechazo de la violencia, así como programas de formación específica.

La Dirección del centro se responsabilizará de que se lleven a cabo las actuaciones y las medidas previstas, informando periódicamente a la Comisión de Convivencia, a las familias o responsables legales del alumnado y al inspector o inspectora de referencia, del grado de cumplimiento de las mismas y de la situación escolar del alumnado implicado.

Todas estas medidas y protocolos de actuación en los casos de acoso escolar, y en los casos de violencia de género en las instituciones escolares, están recogidas y a disposición de cualquier interesado e interesada en los temas en cuestión, por la Junta de Andalucía en la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, de cada Delegación de Educación en las provincias andaluzas.

### 5.3. Violencia de género y educación

*"La violencia se aprende fundamentalmente a través de los procesos de socialización de género y ante la ausencia de estrategias de resolución de conflictos. Mecanismos sociales vinculan las masculinidades patriarcales, con la agresividad y la utilización de la violencia, con formas de expresión explícitas como la guerra o la violación de los derechos humanos y violencia de género "(Barragán, 2006, p.55).*

Los estudios sobre masculinidad se inician en la década de los setenta, y han permitido conocer la concepción patriarcal de hombre. En ellos se asocian valores como la autosuficiencia de género, la competitividad, la afición por comportamientos que podríamos definir de alto riesgo, y la violencia como expresión de hombría (Barragán, 2006).

Los cambios sociales, económicos, y políticos generados por las mujeres han obligado a que también los hombres tengan que cuestionarse las relaciones de poder que se establecían entre los géneros. Promover un cambio de masculinidad genera todavía el miedo a parecerse a las mujeres y una confusión entre feminidad y preferencia sexual, debiéndose producir una clarificación de que los conceptos de masculinidad y feminidad no deben identificarse con el hecho de ser fisiológicamente un hombre o una mujer

La igualdad formal lograda en algunas sociedades no ha garantizado necesariamente, la abolición de procesos discriminatorios como se denuncia frecuentemente; desigualdad en las retribuciones, peores condiciones de acceso al mundo laboral a pesar de producirse un mayor acceso y mayor calidad universitaria de las mujeres, la doble discriminación que siguen sufriendo las mujeres inmigrantes y el principal atentado contra la dignidad de las mujeres, la violencia machista (Barragán, 2006).

Como dice (Lagarde, 1994, p. 397). *"El patriarcado es un orden de poder, un modo de dominación de los hombres y de lo masculino. Y está basado en la supremacía de los hombres, sobre la interiorización de lo femenino (...) El mundo resultante es asimétrico desigual y enajenado, de carácter androcéntrico, misógino y homófono"*



La ideología patriarcal ha creado un mecanismo para poder perpetuarse como son el miedo, la inseguridad, la reprobación social. *"La historia de las sociedades patriarcales demuestra que siempre son las mujeres y no los hombres, las que suscitan los más radicales replanteamientos. Ello explica la situación privilegiada de los hombres en este tipo de sociedad"* (Lagarde, 1994, p.399).

La discriminación y la violencia en las relaciones de pareja han proliferado en sociedades patriarcales, que sostienen, legitiman y favorecen las desigualdades entre hombres y mujeres, basadas en la superioridad y la dominación de un grupo sobre otro. Esta asimetría de poder basada en el género, se sustenta sobre cuatro bases o pilares fundamentales: la fuerza, el control de los recursos, las obligaciones sociales y la ideología (Pratto y Walker, 2004; Pozo, et al, 2005).

Las amenazas y la utilización de la violencia, tanto física como psicológica, constituyen un instrumento de poder coercitivo para el sometimiento de la víctima a las demandas y necesidades de control del agresor (Pratto y Walker, 2004; Pozo et al, 2005).

En las sociedades jerarquizadas, el control de los recursos suele favorecer a los hombres, principalmente a través de las desigualdades en el ámbito laboral. El acceso a puestos de mejor remuneración, de mayor status, con mayor poder para la toma de decisiones, sitúa a las mujeres en una posición de clara desventaja, dando lugar en muchos casos a situaciones de dependencia en las relaciones familiares. Esta dependencia, en el ámbito económico constituye un factor, clave en el inicio, mantenimiento y perpetuación de determinados roles (Berkel et al., 2004; Bryant, 2003; Heise, 1998, en Pozo et al., 2005).

Las obligaciones sociales establecidas mediante los roles de género sostienen y legitiman las desigualdades, otorgando a los hombres una mayor responsabilidad en el acceso a los mismos, y atribuyendo a las mujeres un papel protagonista en la provisión del cuidado y del afecto. La naturaleza de este tipo de obligaciones, requiere una elevada dedicación de tiempo y de esfuerzo por parte de las mujeres, que limita sus posibilidades de poder acceder al control de otro tipo de recursos. El cuidado de los otros resulta casi siempre, incompatible con la formación o la dedicación a una carrera

profesional (Milton et al, 2003; McGovern y Meyers, 2002; Pratto y Walter, 2004; Pozo et al., 2005).

Los roles de género y las obligaciones sociales guardan asimismo una estrecha relación con la ideología de género, entendida como el conjunto de creencias, valores y prescripciones acerca del modo en que hombres y mujeres deben comportarse en diferentes situaciones (Pozo et al.,2005).

La fuerza, a través del uso de la violencia y las amenazas, el control de los recursos, las obligaciones sociales y la ideología constituyen las bases sobre las que se sustenta el poder de género (Pratto y Walker, 2004).

*"La violencia de género no es por tanto la causa sino la consecuencia de procesos previos"* (Tomé, 2005, p.10).

*"Violencia de género es pensar que un chico que liga mucho es un machote y una chica una puta o una guarra; es violencia de género pensar que un hombre solo sea un soltero de oro y una mujer solo una lesbiana o una solterona; es violencia de género que los chicos y los hombres sigan teniendo ciertos privilegios que la sociedad no cuestiona; es violencia de género que la mayoría de las chicas y mujeres hayan de conciliar la vida laboral con la carga y la responsabilidad de la esfera privada; es violencia de género que a los chicos no se les permita ser tiernos débiles no ser los mejores no ser duros fuertes, exitosos y resolver los conflictos a través de la violencia; es violencia de género educar a las chicas en la sumisión en una modestia mal entendida, que se utilicen los celos como mecanismo de control de la pareja y en cambio no se apueste por relaciones basadas en la confianza(...) es violencia de género pensar que precisamente la violencia de género sea un asunto privado entre el agresor y la víctima"* (Gairín, 2007, p.10).

La toma de conciencia sobre el problema de la violencia ha llevado a la movilización de la mayoría de la sociedad en distintos ámbitos. Así desde el punto de vista de las leyes de educación se ha establecido que los principios y valores del sistema educativo sean la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y la igualdad entre los hombres y las mujeres, así como el ejercicio de la tolerancia, la eliminación de los obstáculos que dificulten la plena igualdad y la

formación para la prevención de conflictos y para su resolución pacífica, la existencia de materiales educativos no discriminatorios, la formación inicial y permanente del profesorado y consejos escolares (Gairín, 2007).

Junto con las medidas anteriores se ha considerado importante la sensibilización social y familiar con alguna de las siguientes actuaciones:

- Celebración del Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres
- Jornadas de difusión y debate sobre la violencia de género.
- Desarrollo de talleres de prevención de la violencia en jóvenes.
- Creación de observatorios sobre la igualdad de género.
- Desarrollo de materiales de información y formación.

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo, todo parece apuntar a que a más. Nuestra sociedad tiene características diversas y una de ellas es la existencia de un cierto clima de violencia. Los fenómenos de violencia en el hogar, en los lugares de trabajo, en los sitios de ocio, en la calle, se reflejan en la entrada de los niños y jóvenes en los ciclos de la violencia. El peligro final es considerar la violencia como una vía normal de actuación y que los valores asociados a ella se consideran válidos y deseables (Gairín, 2007).

*"Una forma de violencia, quizás la más genuina culturalmente, sea la violencia de género, como expresión histórica de un dominio de los fuertes físicamente sobre los débiles, de los dominadores sobre los dominados"* (Gairín, 2007, p.16).

Las respuestas nunca pueden ser sencillas ni existen recetas infalibles, especialmente cuando los centros educativos se insertan en una sociedad que prima valores como el triunfo, la apariencia...nuestra responsabilidad es apostar y promover el cambio a unas relaciones más sanas donde los valores de tolerancia, de respeto y de convivencia sean los predominantes.

Debemos estar atentos al desarrollo de los acontecimientos y a su evolución. Al respecto, nos parecen de interés estudios como los de (Díaz-Aguado, 2003), que pone en

marcha un programa de intervención y estudio experimental dirigido a disminuir las condiciones de riesgo de la violencia de género y exclusión en adolescentes.

Situados en el contexto escolar, todo abordaje de la violencia de género, no puede obviar la coeducación y los marcos referenciales de atención a la diversidad y respeto a los derechos humanos que le dan soporte ideológico y operativo.

Otras consideraciones complementarias que debemos de tener en cuenta son:

- La violencia que nos afecta no sólo es física o psicológica, sino también estructural y simbólica, que a veces está más presente que la primera.
- Considerar la educación como una herramienta de cambio nos obliga a pensar tanto en los procesos de fundamentación como en los relacionados con la práctica educativa, comprometiéndonos así a elaborar propuestas de aplicación para el contexto aula y centro.
- La actuación de la escuela será más eficaz si logramos aunar sus esfuerzos con los del medio familiar y social. (Gairín, 2007, p.19).

Mil novecientos noventa y cinco fue una fecha clave para la lucha contra la discriminación de la mujer, y en particular en el tema de la violencia de género. En esa fecha se celebró la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Pekín y en donde no sólo se adopta un marco global para luchar contra todas las formas de desigualdad entre mujeres y hombres sino que proporciona una serie de estrategias para la acción en lo que se conoce como Plataforma para la Acción de Beijing.

En Pekín se sitúa la violencia contra la mujer como un elemento de la desigualdad histórica entre hombres y mujeres:

*"La violencia contra la mujer es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo"* (Beijing, 1996, p.118).

En todos estos años, desde Beijing 1995, han aparecido nuevas leyes que tipifican como delito la violencia contra la mujer, se han adoptado planes de acciones nacionales

y regionales, se han realizado investigaciones que señalan las formas y la extensión de la violencia, así como la evaluación de sus efectos y el costo para la mujer y para la sociedad. El logro más significativo quizás sea el reconocimiento mundial de que la violencia contra la mujer es una violencia de los derechos humanos.

Uno de los principales esfuerzos realizados en este sentido, es que la labor para eliminarla violencia contra la mujer se convierta en un componente fundamental de otras iniciativas generales. Esa integración de la perspectiva de género conocida como "gender mainstreaming", ha significado la mayor implicación de otros organismos del sistema de Naciones Unidas, como la UNESCO, la OMS, la OIT o la UNICEF, entre otros.

La UNESCO, es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación, ciencia y cultura. Desde su área de acción siempre ha tenido como preocupación principal el acceso a la educación a nivel universal, con especial atención al acceso a las niñas y mujeres. Y promoviendo la paridad y la igualdad entre los géneros. El proyecto Arianne, en el que participan ocho países europeos y que se centra en la elaboración de estrategias pedagógicas para ampliar los horizontes de identidad de los adolescentes (Saban, 2007).

Desde el Parlamento Europeo se ha pedido la elaboración de programas de acción para combatir la violencia contra las mujeres. Una muestra de ello son sus resoluciones que desde 1996 se han dirigido a la trata de personas (1996); sobre las menores víctimas de violencia (1996); sobre la mutilación genital femenina (2001). Puesto que la Unión Europea parte de la base de *que:*

*"La violencia física, sexual y psicológica ejercida contra niñas, jóvenes y mujeres, incluidas las amenazas de tales actos, la coerción o la privación de libertad, ocurra en la vida pública o en la vida privada, constituye una violación de su derecho a la vida, a la libertad a la dignidad, y a la integridad física y emocional y una amenaza grave para la salud física y mental de las víctimas de tal violencia (...)(Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 2003, p.7).*

En 1987 se creó el Centro de Acción Política sobre Violencia contra las Mujeres y el Observatorio Europeo cuya misión es la elaboración de una guía de principios rectores sobre temas de violencia de género entre otros: (Saban, 2007, p.76).

- Perspectiva feminista: la violencia contra las mujeres es sobre Violencia contra las Mujeres, teniendo como principios rectores entre otros los siguiente

- considerada un fenómeno estructural, la cusa de la cual es un resultado directo de la desigualdad de género.

- Los derechos de las mujeres son derechos humanos: todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas en la esfera pública o privada, deben ser abordadas y entendidas como violaciones básicas de los principios de los derechos humanos.

- Autonomía y empoderamiento de las mujeres: estrategias, medidas y políticas deben buscar para las mujeres la consecución de dichos objetivos.

- Respeto por la diversidad de mujeres: La violencia masculina puede afectar a las mujeres de diferentes maneras y las mujeres, no deben ser excluidas sobre las bases de raza, discapacidad, opción sexual, edad, creencias y/o religión, doble discriminación.

El 22 de Diciembre de 2004, el Pleno del Congreso de los Diputados aprobó, un texto normativo que contempla medidas de tipo asistencial, de prevención, de educación, que insistan en la igualdad y el respeto de los derechos de la mujer. En educación, la ley insiste en que la formación en el respeto a la igualdad entre hombres y mujeres debe ser uno de los fines del sistema educativo español. Tal principio de igualdad se transmitirá desde la educación infantil hasta el bachillerato, y la administración tendrá que revisar los materiales y libros de texto para garantizar la ausencia de conceptos o referencias que puedan fomentar la desigualdad (Saban, 2007, p.83).

- Se crea una asignatura obligatoria: " Educación para la igualdad y contra la violencia de género" Se impartirá en secundaria y será trimestral.

- Se incorporará en todos los Consejos Escolares, un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer.

*"La escuela como espacio social y socializador que es tiene la capacidad y la responsabilidad de procurar que todos sus componentes tengan capacidades suficientes para la solución de los conflictos, en los que las agresiones no sean nunca la respuesta adecuada" (Tomé y Rifá, 2007, p.88).*

Sabemos que los modelos y manifestaciones sexistas se transmiten en todos los ámbitos de la vida social, por lo tanto ocurren también en la escuela y han tenido lugar en todos los momentos históricos, por lo que debemos pensar que la escuela es una institución que de forma inconsciente, la mayoría de las veces, perpetúa, produce y reproduce modelos sexistas que son discriminatorios para las mujeres y de forma diferente para los hombres (Tomé y Rifá, 2007).

*"El desaprendizaje de la violencia no se puede plantear de forma aislada, sino que se deben abordar a partir de trabajar y de incidir la progresiva erradicación de las desigualdades sociales, sin olvidar la construcción de las masculinidades y feminidades como relaciones jerárquicas" (Tomé y Rifá, 2007, p.89).*

Hoy los mensajes sobre la violencia, tanto dentro como fuera del entorno educativo, que escuchamos, nos pueden hacer pensar que es un fenómeno novedoso y que los altos niveles de agresividad son característicos de finales del siglo XX, pero el fenómeno es en sí un mal de todas las sociedades y de todos los tiempos (Tomé y Rifá, 2007).

Para poder desaparecer la violencia hemos de desnaturalizar o desnormalizar los comportamientos violentos no cuestionados culturalmente por la sociedad en la que vivimos como son; el uso de la violencia por los medios de comunicación, la visualización de publicidad denigrante, el uso de lenguaje masculino, la violencia e incluso la muerte de mujeres a manos de sus maridos o compañeros, la desigualdad, discriminación, ocultación que podemos reconocer y que vivimos por el hecho de ser mujeres.

*"Las desigualdades, las discriminaciones también tienen lugar en la escuela, en la que se llegan a normalizar comportamientos agresivos como los insultos, collejas, empujones, exclusiones de miradas, amenazas veladas y explícitas, agresiones físicas y sexuales etc., sin embargo, se consideran formas normales de relación entre chicos y chicas" (Tomé y Rifá, 2007, p.89).*

La agresividad verbal, por ejemplo, es algo tan frecuente en la escuela que puede llegar a normalizarse y naturalizarse, cuando sabemos que este tipo de lenguaje incorpora todos esos insultos, amenazas, burlas, chistes, rumores e insinuaciones que hieren, degrada, victimiza o coacciona a la persona que los está recibiendo (Tomé y Rifá, 2007).

Los estudios realizados por (Tomé y Rifá, 2007) en distintos centros educativos, llevan a la conclusión de que la única forma para desaparecer la violencia, cambiar las prácticas sexistas y discriminatorias, recae en modificar las relaciones entre las personas en el centro escolar, lo que implicaría : ponerse de acuerdo en qué se entiende por agresión o violencia en descubrir las formas en las que se ejerce; en qué lugares escolares son más frecuentes las agresiones; las consecuencias concretas que tienen tanto para las personas que la ejercen como para las que las sufren; identificar la importancia que el centro les da ; y estrategias que ayuden a prevenirlas.

Necesitamos impulsar nuevos modelos de educar en escuelas que se basen en nuevas relaciones que rompan con las relaciones de sumisión, de dominio, en las relaciones sexistas, discriminatorias, por modelos que propicien el diálogo, espacios de confianza en los que el conocimiento mutuo sean ejes de los aprendizajes significativos en las escuelas, a través de ejes transversales (Tomé y Rifá, 2007).



## **6. CONCLUSION DEL TRABAJO**

La Institución Escolar ha sufrido avances y retrocesos a lo largo de su historia. En algunas ocasiones ha sido fiel reflejo de los cambios sociales, pero a veces, se ha quedado anclada en una maraña de reglamentaciones, normativas y otro tipo de cuestiones burocráticas que no la han dejado avanzar.

A pesar de los avances experimentados, la escuela necesita aún de indicadores que permitan evaluar los logros alcanzados en materia de igualdad. Parece necesario conocer cómo se han implantado las distintas actuaciones para promover la igualdad de género y si los objetivos perseguidos han sido cumplidos. Ese es el motivo por el que se hace necesario llevar a cabo un barrido para saber si los objetivos que la coeducación se puso, han sido alcanzados o si por el contrario necesitan ser revisados y reactivados.

Como líneas de actuación se sugiere establecer medidas que analicen el lenguaje empleado, no sólo por el alumnado sino también por el profesorado y demás profesionales del campo de la educación. Por otro lado, es preciso que se controlen y protejan los espacios comunes tanto en el interior del centro, como sus alrededores, puesto que en ellos las situaciones violentas y de dominio de los chicos siguen existiendo, que el profesorado sea consciente y sensible de los continuos cambios que demandan los alumnos y alumnas, puesto que, las relaciones que se establecen en el espacio escolar son susceptibles de un desequilibrio constante, y deberían de tener un clima de apoyo para poder ejercer su profesión con las condiciones más idóneas para toda la comunidad escolar. También deben potenciarse actividades donde se fomente el diálogo, no sólo para resolución de los conflictos sino para el respeto a uno mismo y a los demás.

Avanzar en las medidas de prevención de la violencia escolar, a través del destierro de los estereotipos, roles y actitudes que pongan en riesgo la igualdad entre hombres y mujeres debe ser una tarea prioritaria; hay que luchar contra la aparición de unas ideas preconcebidas acerca de las tareas y funciones deseadas y esperadas en las mujeres. Se deben reafirmar y revalorizar los saberes femeninos, profundizar en temas como la educación sexual, la ciudadanía, los estudios de género, debiendo ser tratados como asignaturas o materias transversales a lo largo de todo el currículo escolar. También debe de prestarse especial atención a las relaciones alumnado-profesor,

analizándose las agresiones sufridas por los mismos y la falta de respeto y autoridad que se está produciendo en los últimos años. Los casos de absentismo escolar, así como el fracaso escolar y demás fallos del sistema educativo El reto en educación está en manos de todos y todas, y no podemos dejar escapar la oportunidad de aportar nuestro granito de arena para mover el mundo. Tenemos que sentirnos orgullosos de los logros conseguidos, pero no pensar que todo está ganado.

El "saber" cambia el mundo y nuestro mundo está cambiando, pero nos damos cuenta que esto no es suficiente, se necesitan valores, principios, sentimientos y sensibilidad, hacia uno mismo y hacia los demás.

La educación en este principio de siglo debe plantearse una formación integral del ser humano, de quienes van a ser los ciudadanos y ciudadanas del futuro, sabiendo manejar y combinar conocimientos con destrezas, autonomía personal, responsabilidad social, generosidad y no violencia, para crear sociedades justas igualitarias y en paz.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguado, J. et.al (1997). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Alarcón, T.(2001). El origen histórico y cultural de la violencia de género en papeles de Cuestiones internacionales nº 7, p.p.91-96.
- Alberdi, I y Martínez, L (1988)- «*Guía didáctica para una orientación no sexista*». Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Alsinet, J.R. (2005). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Amorós, C. (1995). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.Feminismos.
- Anker, R. (2004). La segregación profesional entre hombres y mujeres. *Revista Internacional del Trabajo*, 116, 3.
- Antolín, Tusta y Simón (2003). *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. Madrid. Acsur-Las Segovias.
- Antunez, S.G. (2000). *Disciplina y Convivencia la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Barragán Medero, F. (2006). *Violencia, género y cambios sociales*. Málaga: Aljibe.
- Badinter, E. (1992). *X Y. La identidad masculina*. Alianza. Madrid.
- Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona Ed. Grao.
- Berkel, L.A, Vandiver,B.J. y Bahner,A.D. (2004). *Gender role attitudes, religión, and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students*.*Journal of college student Development*,45(2),119-133.
- Bessis, S. (2008). *Los árabes, las mujeres, la libertad*. Madrid: Alianza.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto de la Mujer.
- Blanco, N. (2007). *Educacion y género*. Sevilla: Instituto de la Mujer.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona. Graó.

- Bryant, A. Changes in attitudes toward women's roles: Predicting gender-role traditionalism among college students. *Sex Roles*,48,131-142.
- Casamayor, G. et.al (1997). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cobeta, M.,Jaramillo,C; Mañeru,A. (1996). El Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*245,pp48-56.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía*. Madrid: Catarata.
- Díaz- Aguado, M. (2003). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.Instituto de la mujer.
- Gairin, J. (2007) Coeducación y prevención temprana de la violencia de género. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ed. Morata
- Godffrenson, L. (1981). Circumscription and compromise:A development theory of occupational aspiration. *Journal of Counseling Psychology*,28, pp. 545-579.
- Guerrero, S y Medina, A. (2006). *Guía para un uso igualitario del lenguaje en la Administración*. Ed. Junta de Andalucía.
- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated, ecological framework. *Violence against women*,4(3),262-290.
- Herdenson, S. (1988). A test of Godffrenson theory of circumscription. *Journal of Vocational Behavior*, 32 , pp. 37-48.
- Hernández Morales, G. (2000). Violencia y diferencia sexual en la escuela. En Santos Guerra,. *El Harén pedagógico*. Barcelona: Grao.
- Instituto de la Mujer (2007). *Guía de Coeducación. Observatorio para la igualdad de oportunidades*.
- Junta de Andalucía (2006) *Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla.

Junta de Andalucía (2010) *Plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía 2011-2013*.

King, L. A. y King, D, W. (1990) Abbreviated measures of sex role egalitarian attitudes. *Sex Roles*, 23, 657-673.

King, L.A. y King, D.W. (1993). *Sex role egalitarianism scale manual*. Port Huron, Sigma Assessment Systems.

Lagarde, M, (2002). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Instituto de la Mujer.

Lichter, E. y McCloskey, L. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 344-357.

Martínez Bonafé, A. (1998). *Vivir la democracia en la escuela*. Sevilla Ed. M.C.E.P.

McGovern, J.M y Meyers, S.A.(2002). Relationships between sex-role attitudes, division of household tasks, and marital adjustment. *Contemporary Family Therapy*, 24, 601-618.

Montoya, M. et al. (2002). en "*Sofías. Escuela y educación*." *¿hacia dónde va la libertad femenina?* Horas y Horas.

Moreno Sardá, A. (1992). *¿Transmitimos valores sexistas a través de los textos?* Bilbao: Instituto Vasco de la Mujer.

Osborne, R. (2001). *La violencia contra las mujeres. Realidad social y políticas públicas*. Madrid: UNED ediciones.

Peña, D. Cien años con mujeres en la Universidad. *El País-Tribuna* (15 de marzo de 2010).

Pozo, C. (2005). Actitudes de género, creencias y sexismo ambivalente como predictores de la discriminación y violencia contra las mujeres En J.Sobral, G.Serrano y J. Regueiro. "Psicología Jurídica de la violencia de género".

Pratto F. y Walker, A. (2004). The bases of gendered power. En A.H.Eagly, A.E Beall y RJ Sternberg Eds. *The psychology of gender*. Nueva York: The Guilford Press.

Rivera, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Rodríguez Martínez, C. (2001). *Investigaciones sobre las desigualdades de género en el sistema educativo*. Valencia: Germania.

Saban, C. (2007) "La lucha contra la discriminación y la diferencia de género". en *Coeducación y Prevención temprana de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Sánchez Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades*. Barcelona: Grao.

Sensat, R. (1998). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Barcelona: Celeste Ediciones.

Simón, M. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Subirats, M, (1989), *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ed. Visor.

Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la mujer.

Subirats, M (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación N° 6 Género y Educación*, pp.49-78.

Subirats M. y Brullet. C. (2000). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Subirats, M (2009). De la escuela mixta a la escuela coeducativa. *Participación Educativa CEE Tribuna* , 94-97.

Tomé, A., y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Tomé, A y Rifá, J. (2007) "La violencia de género en los centros educativos" en *Coeducación y Prevención temprana de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Torres Santomé, Jurjo (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Ed. Morata.

Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Urruzola, M. J. (1991). *La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia*. (99-128, Trad.) Duoda.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

Wild, R. (1998). *Educar para ser*. Barcelona: Herde.

Younis Hernández, J. (1990). *El aula fuera del aula*. Barcelona: Nogal.

Zambrano, M. en Nieves Blanco (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Revista Educación y Género* nº 64, p. 24.

## **8. ANEXOS**

<http://sin-sexismos.blogresponsable.com/>

<http://www.mtas.es/mujer/programas/educacion/materiales/lenguajensexista.htm>

<http://www.mec.es/cide>. (s.f.). Obtenido de Mujeres en la educación.

RESOLUCIÓN de 30 de marzo de 2011, de la Secretaría General Técnica, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

MEC. (2007). A. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. (2007). Académicas en cifras. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Ministerial 22-03-95(BOE 74/95 de 28 de Marzo). (s.f.).

Red2red Consultores . (2004).

<http://www.ace.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0301/Subirats.pdf>

Ley 13/2007 de 26 de noviembre sobre Medidas de Prevención y Protección Integral  
Contra la Violencia de Género.

Comisión de las Comunidades Europeas Bruselas 2003

Observatorio Europeo sobre política de violencia contra las mujeres 1987.