



Fernando González Pozuelo

**Sexismo
y
violencia
de
género
en la
población
escolar
de
Extremadura**

Sexismo y violencia de género
en la población escolar de Extremadura.
Un estudio sociológico para la igualdad de género

Fernando González Pozuelo

Sexismo y violencia de género
en la población escolar de Extremadura.

Un estudio sociológico para la igualdad de género

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA



Cáceres
2009

GONZÁLEZ POZUELO, Fernando

Sexismo y violencia de género en la población escolar de Extremadura / Fernando González Pozuelo. — Cáceres : Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 2009

196 pp. ; 17 x 24 cm

ISBN 978-84-7723-866-9

1. Sexismo en educación-Extremadura. I. Título. II. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, ed.

343.62(460.25)



© El autor

© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Diseño de cubierta: Zacarías Calzado Almodóvar

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones

C/ Caldereros, 2 - Planta 2ª. 10071 Cáceres (España).

Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046

E-mail: publicac@unex.es

<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-7723-866-9.

Depósito Legal: CC-625-2009.

Impreso en España - *Printed in Spain*

Impresión:

Gráficas Color Extremadura.

Pol. Ind. Las Capellanías, Cáceres. Tel. 927 236 712. www.graficascolor.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

EQUIPO DE TRABAJO

DIRECTOR DEL PROYECTO Y AUTOR DE LOS CAPÍTULOS 1 AL 7, 9, 10, 11,13 Y 14

FERNANDO GONZÁLEZ POZUELO.

Catedrático de Sociología (CEU) de la Universidad de Extremadura.

COLABORADORES/AS:

JOSE ANTONIO PÉREZ RUBIO. *Sociólogo.*

ROCÍO BLANCO GREGORY. *Socióloga.*

JOSÉ GÓMEZ GALÁN. *Pedagogo.*

JUAN RUMBAO GONZÁLEZ. *Sociólogo.*

PEDRO NAVAREÑO PINADERO. *Inspector de Educación.*

ASESORES/AS:

OCTAVIO UÑA JUÁREZ. *Catedrático de Sociología.*

TERESA GÓMEZ BERNAL. *Jurista.*

MERCEDES FERNÁNDEZ ANTÓN. *Socióloga.*

TÉCNICOS/AS DE APOYO:

ANTONIA RAMÍREZ NIETO.

AMELIA RAMÍREZ NIETO.

JUAN Aº CARRASCO SOPO.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	11
Objetivos.....	15
Metodología.....	18
CAPÍTULO II. DATOS GENERALES	21
CAPÍTULO III. LOS/LAS ESCOLARES Y LA FAMILIA	23
CAPÍTULO IV. FAMILIA Y TAREAS DOMÉSTICAS	33
CAPÍTULO V. LOS / LAS ESCOLARES Y SUS COMPAÑEROS/AS	39
CAPÍTULO VI. VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR	45
Agresiones escolares más frecuentes.....	48
¿Qué podemos hacer con el acoso y las amenazas entre escolares?.....	63
Medidas para aplicar en la escuela.....	68
CAPÍTULO VII. CREENCIAS Y PRÁCTICAS RELIGIOSAS	71
CAPÍTULO VIII. TABAQUISMO Y ALCOHOLISMO	75
CAPÍTULO IX. VALORACIONES Y ACTITUDES	85
CAPÍTULO X. PERCEPCIÓN DE ROLES	93
CAPÍTULO XI. ESTEREOTIPOS	107
CAPÍTULO XII. ACTITUDES HACIA EL GÉNERO Y LA VIOLENCIA	117

CAPÍTULO XIII. LOS AMIGOS Y EL GRUPO DE IGUALES	131
CAPÍTULO XIV. TRATAMIENTO DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM ESCOLAR	141
Propuestas de intervención no sexistas	144
Conclusión final del estudio	148
 APÉNDICES	
APÉNDICE I. LO QUE DICEN LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS	153
APÉNDICE II. PLAN PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	173
APÉNDICE III. COMPROMISO SOCIAL PARA LA CONVIVENCIA	179
BIBLIOGRAFÍA	187

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los problemas de acoso y amenazas de género entre escolares están adquiriendo importantes dimensiones en nuestra sociedad y por ello son motivo de gran preocupación para el profesorado, las familias y para un buen número de escolares.

Lo que durante muchos años han sido bromas pesadas entre el alumnado y pequeños actos de indisciplina hacia el profesorado, ha dado paso a lo que hoy se describe como violencia escolar de género, un fenómeno relativamente nuevo en España y que preocupa a los expertos.

Los estudios más divulgados sobre el tema revelan que en este tipo de conductas están implicados más del quince por ciento de los escolares de primaria y secundaria, como agresores o como víctimas.

La violencia ejercida sobre las mujeres en diversas formas, ya sea robo, insulto, amenaza, agresión física o psíquica, son fenómenos presentes en la sociedad actual.

Las teorías e investigaciones apuntan a que las actitudes violentas se aprenden en el marco de los grupos primarios que son un referente durante la edad escolar. La familia y el entorno escolar constituyen los dos primeros referentes y agentes de socialización y por tanto el marco idóneo para realizar el aprendizaje de diversas actitudes.

El hecho de que la discriminación femenina esté lejos de desaparecer pese al extendido conocimiento y muchas iniciativas por la igualdad, se debe a un complejo entrettejido de causas ideológicas y culturales pero también históricas, sociales y económicas, de las cuales no podemos ocuparnos aquí. Lo que sí podemos hacer es reflexionar sobre cómo la subordinación femenina se sustenta de alguna forma, en la amplia difusión de una cierta imagen de las mujeres y de los hombres con características de estereotipo, tal como lo hemos definido; y podemos afirmar que, en general, el peso de los prejuicios y estereotipos se vuelve más evidente en la medida en que, como en las sociedades modernas occidentales, disminuye la oficialización jurídica de la subordinación: la diferencia tiende entonces a mantenerse por medios más sutiles que salvan el aspecto formal pero garantizan la supervivencia de la relación de poder.

Se sabe cuáles son los elementos constitutivos de los estereotipos generales. Se considera a las mujeres más emotivas, amables, sensibles, dependientes, poco interesadas en la técnica, cuidadosas de su aspecto, naturalmente solícitas; los hombres, por el contrario, se perciben como agresivos, independientes, orientados al mundo y a la técnica, competitivos, seguros de sí mismos, poco emotivos.

Se trata, como se ve, de las características exactamente apropiadas para sostener la función social reservada a los dos sexos: el hombre dominante y orientado hacia el exterior, la mujer dominada y replegada sobre sí misma y la casa. Hay que señalar que este tipo de imagen no sólo la comparten los hombres, sino también un gran número de mujeres, según un mecanismo que, como veremos, es muy típico de los estereotipos. Las mujeres, al menos a nivel consciente y como actitud reivindicativa, se resisten al uso de ese estereotipo como instrumento de dominio por parte de los hombres, pero en realidad comparten algunos de los lineamientos constitutivos de la diferencia entre hombres y mujeres. Aquí podemos retomar el tema de la llamada base de verdad de los estereotipos, y la discusión puede prolongarse, por un lado a los determinantes biológico-evolutivos de la diferencia entre los sexos y por otro, a los procesos de socialización que miran a que, a partir de la más tierna edad, los hombres y las mujeres se adapten, desde sus profundas disposiciones personales, para asumir las funciones que les han sido asignadas.

A este respecto, el estudio de los estereotipos desde el punto de vista de las disciplinas psicológicas y sociales puede aportar algunos aspectos que nos ayuden a la comprensión del fenómeno por el cual aquéllos se reproducen y logran mantener casi inalteradas en el tiempo sus características propias; su capacidad para condicionar el conocimiento interponiendo una especie de filtro en la recogida de informaciones de tal forma que se perciban principalmente aquellas que confirman el estereotipo; cómo se fuerza, en esa percepción, la homogeneidad de cada sexo, pero sobre todo del femenino; cómo el estereotipo se asienta en la estructura misma de la comunicación interpersonal y hasta qué punto puede condicionar los procesos fundamentales de formación de la identidad personal y social; cómo puede asumir formas diversas y sutiles, y, por tanto, difícilmente contrastables.

¿Cómo explicar el fenómeno de la violencia de género?

Los análisis más recientes sobre la violencia de género destacan dos condiciones de riesgo de especial relevancia: la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y la adolescencia y el desequilibrio de poder existente entre los hombres y las mujeres, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género (Díaz-Aguado, 2001).

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia e incrementa considerablemente el riesgo de ejercerla (Strauss, 1997).

La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización (Díaz-Aguado, 1996). En función de lo cual no resulta sorprendente que la violencia que sufren algunas escolares por parte de sus compañeros esté estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas; que pueden llegar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos en torno a los cuales todavía algunos hombres construyen su identidad. (O'Toole et al., 1997).

Una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra las mujeres son las diferencias de género en estatus y poder. Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias. A veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior. (Martín Serrano y Martín Serrano, 1999).

El sexismo puede influir en los modelos y expectativas básicas al obligar a identificarse con determinados problemas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino y masculino; como la pasividad, la dependencia y la sumisión, en el caso de las mujeres; y la dureza, el dominio o la utilización de la violencia en el caso de los hombres. Tendencia que permite explicar las relaciones observadas desde hace décadas, y también en los estudios recientes, entre la forma sexista de construir la identidad masculina y gran parte de la violencia que ejercen los hombres sobre las mujeres (Kauffman, 1997).

Antecedentes y estado actual del sexismo

Entre los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con escolares en los últimos años, cabe destacar las siguientes conclusiones sobre la relación del sexismo con los modelos y expectativas básicos:

1. La escuela mixta ha supuesto la generalización de un modelo educativo pensado para el género masculino al que se han incorporado las alumnas sin que previamente hayan sido analizadas y reconocidas sus motivaciones, intereses y sus necesidades.

Estudios realizados destacan las estructuras que mantienen la desigualdad en el ámbito de la educación académica: la organización educativa, el currículo tanto explícito como oculto; la interacción de alumno y profesor y entre el alumnado; la práctica docente y las expectativas del profesor. (Subirats, M y Tomé, A, 1992).

2. El sistema sexo /género construido socialmente, asigna capacidades y valores diferentes a las mujeres y a los hombres definiendo así los estereotipos femeninos y masculinos que se convierten en la norma, a la cual, unas y otros, han de ajustar su comportamiento para que sean socialmente aceptados. Dicho sistema establece una división jerárquica, en la que los valores masculinos son considerados superiores y los valores femeninos son devaluados, configurando una sociedad de dominio masculino en razón de los estereotipos diferenciados de género. (Fernando González, 1999, Díaz-Aguado ,2002.)

Una educación libre de sesgo sexista requiere una nueva perspectiva en la que lo masculino y femenino sean considerados como categorías no hegemónicas.

3. La valoración del estudio y las expectativas laborales de las adolescentes son iguales o superiores a las de los adolescentes. La tradicional desventaja que el sexismo suponía en este sentido para las mujeres, parece haberse superado en parte (Fergusson y Horwood, 1997; Lightbody et al., 1996; Brown, 1997). En algunos estudios se destaca, incluso, la posibilidad de que se haya invertido, (Fergusson y Horwood, 1997; Holems et al., 1998; Reed, 1999), puesto que la identidad masculina tradicional, orientada al dominio y al control absoluto, cada vez resulta más incompatible con las exigencias que la escuela y el mundo laboral actual plantean.

No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con “un techo de cristal” que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad que parecen anticipar algunos adolescentes, que expresan su ansiedad en este sentido (Arnold et al., 1996).

Todos los datos permiten pensar que la discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar - antes bien, tiende a reforzarlo, dada la mayor adhesión que las niñas manifiestan a las normas -, sino a la construcción de la personalidad y de la seguridad en sí mismas de las mujeres. A diferencia de la discriminación clasista, la discriminación sexista no actúa en forma de devaluación de la fuerza de trabajo, sino de su soporte individual, del yo que la sustenta. Y es por ello que las niñas, aún alcanzando los mismos niveles educativos en la enseñanza primaria y media, eligen después estudios y profesiones considerados menos valiosos por la sociedad y obtienen de ellos menos gratificaciones económicas y de prestigio. Es la confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades lo que han perdido en el proceso educativo, y, en general en todo el proceso de socialización (Subirats, M y Brullet, C., 1988).

4. Los modelos de los adolescentes les llevan a actuar más que a hablar o a pensar (Smith, 1999; Gibbons, 1997; McNelles y Connolly, 1999). Por otra parte, las adolescentes dedican más tiempo a conductas prosociales que los adolescentes, debido a que ellas valoran más dichas actividades desde un punto de vista moral.
5. El sexismo puede influir en las expectativas básicas, originando importantes diferencias en la forma de construir la identidad, basada en la interdependencia con los demás (o comunalidad) en el caso de las mujeres y la independencia (o agencia) en el caso de los hombres (Gilligan, 1982; Cross y Madson, 1997; Lepore, 1998).
6. La identidad de las adolescentes es menos sexista que la de los adolescentes. Los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo en ambos grupos (Klein et al., 1997; Strauss, Kantor y Moore, 1997), dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente entre los hombres.

Los estudios realizados desde la Psicología y la Sociología ponen de manifiesto que la agresión sigue regulaciones complejas, se adapta a situaciones y es producto del aprendizaje.

Originalidad y grado de innovación del estudio.

Se han realizado interesantes estudios para la Junta de Extremadura sobre la violencia en general en el ámbito escolar, nuestro estudio quiere completarlos en el ámbito específico del sexismo y la violencia de género de nuestros escolares. Nos centraremos principalmente en las etapas de 5º de Primaria a 4º de la ESO, porque son etapas importantes en el diseño del futuro de la persona.

La investigación sobre el sexismo y la violencia de género en el ámbito escolar la consideramos prioritaria ya que trata de dar respuesta en el campo educativo a un gran problema que el partido socialista recoge en su reciente proyecto de "LEY INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO" y en diversas disposiciones de la Junta de Extremadura que ponen de manifiesto el gravísimo problema de la violencia de género y su necesidad de erradicarlo desde su inicio en la infancia y la adolescencia.

La violencia contra las mujeres no tiene barreras de edad, desarrollo económico, clase social, cultura o etnia, aunque existen determinados grupos en los que se da con mayor incidencia.

Las investigaciones realizadas hasta el momento sugieren que es el esfuerzo efectivo de las políticas educativas de las escuelas para reducir el sexismo y la violencia de género lo que resulta más eficaz para prevenir la violencia.

Partiendo de los datos preocupantes sobre el sexismo y la violencia de género obtenidos en nuestros libros: "ESCOLARES EXTREMEÑOS DEL 2000", "LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN EXTREMADURA" y de las quejas manifestadas por el profesorado extremeño en nuestro estudio sociológico del profesorado extremeño de primaria y secundaria, creímos imprescindible la realización de una exhaustiva investigación que nos permitiera conocer hasta qué punto se han superado en las y los escolares extremeños de primaria y secundaria las creencias que justifican y conducen al sexismo y la violencia de género.

Nuestro propósito es proporcionar los datos y análisis indispensables que sirvan para poder desarrollar programas de intervención que permitan reducir las condiciones de riesgo detectadas para favorecer la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación primaria y secundaria.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer hasta qué punto se han superado entre las y los escolares extremeños pertenecientes a los cursos terminales de la educación primaria y todos los de la secundaria obligatoria las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia de género. Objetivo general en torno al cual se definen los siguientes de carácter más específico:

1. Elaborar y validar una escala que permita evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias sexistas y las que conducen a la violencia, incluyendo entre éstas tanto las referidas a la violencia en general como a la violencia hacia la mujer.

2. Analizar la relación entre dichas creencias y los conocimientos y representaciones que los y las adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género.
3. Conocer y analizar las causas de las manifestaciones de violencia de género que se dan entre los escolares extremeños.
4. Comprobar si existen diferencias significativas en función del género en la superación de dichas creencias y si se dan diferencias importantes entre chicos y chicas en las variables concretas pertenecientes a los siguientes aspectos que configuran, al menos parcialmente, el campo de socialización y son productos de la misma:
 - Relaciones familiares
 - Rendimiento académico
 - Valores y creencias
 - Estilos de comportamiento
 - Tareas domésticas
 - Roles y estereotipos sexistas

Nos interesa principalmente la etapa de 5º de Primaria a 4º de E.S.O. porque es una etapa clara en el diseño del futuro de las personas.

Si en la etapa escolar no se contrarrestan las influencias reproductoras de estereotipos sexistas, la violencia de género seguirá aumentando, las mujeres orientarán sus expectativas personales y profesionales hacia papeles tradicionales femeninos y seguirán siendo discriminadas en muchos aspectos de la vida social.

5. Conocer cómo es la imagen actual que los y las adolescentes tienen de cómo son y si en dichas imágenes se mantienen o no los estereotipos femeninos y masculinos que contribuyan a la violencia de género.
6. Conocer el grado de superación de dichas creencias entre los y las adolescentes.
7. Conocer la dirección en torno a la cual es preciso orientar la intervención educativa actualmente para ayudar a los y las adolescentes a erradicar el sexismo y la violencia de género.

En relación a los objetivos anteriormente expuestos nos planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis una: «La aceptación de las creencias sexistas y de justificación de la violencia de género será más frecuente en los entornos rurales que en los urbanos y en las clases sociales bajas más que en las otras clases».

Hipótesis dos: «La aceptación de las creencias sexistas y de justificación de la violencia de género correlacionará con una menor sensibilidad socioemocional en la imagen que los y las adolescentes tienen de cómo son y cómo quieren ser».

Hipótesis tres: «Las niñas expresarán un nivel de rechazo superior a las creencias sexistas y a las que justifican la violencia en general y la violencia contra la mujer que los niños».

Hipótesis cuatro: «La aceptación de las creencias sexistas y de justificación de la violencia de género correlacionarán de una forma directa con los comportamientos violentos».

Beneficios del proyecto

Este estudio aportará conocimientos sobre el sexismo y la violencia escolar de género que ayudarán a solucionar los problemas detectados, impulsando y orientando la iniciativa de quienes tienen cualquier tipo de responsabilidad en materia educativa.

Las cifras de malos tratos a mujeres resultan escalofriantes, si bien es cierto que los malos tratos se han dado a lo largo de toda la historia, aunque es ahora cuando más están saliendo a la luz. Es relativamente fácil abrir la prensa o poner la televisión y escuchar alguna trágica noticia de alguna mujer maltratada o en el peor de los casos asesinada por su marido o compañero. En los dos últimos años se ha avanzado bastante en animar y apoyar a las mujeres para que denuncien este tipo de agresión.

Las circunstancias que llevan a este tipo de comportamiento son múltiples, pero no cabe duda que uno de los factores determinantes lo constituye el aprendizaje que de su rol, más o menos cargado de rasgos sexistas, hayan hecho tanto el hombre como la mujer, de ahí la importancia que tiene conocer el pensamiento del alumnado sobre estos temas para corregirlo cuando se detecte que es desviado.

La comparación de la información proporcionada por los alumnos en tanto que víctimas y agresores permitirá al profesorado situar correctamente la problemática de la violencia escolar de género.

La violencia escolar de género, al tener una repercusión tan nociva especialmente en las víctimas, pero también en quienes la llevan a cabo y en quienes la presencian, debe intervenir para atajarla y diseñar medidas de prevención para evitar que llegue a producirse, algo que realizaremos en este estudio en beneficio del profesorado y alumnado extremeño.

La comparación con los datos obtenidos en estudios similares permitirá conocer la situación del problema en nuestra Comunidad Autónoma en relación con lo que ocurre en el resto de España.

Las conclusiones que se extraigan de la investigación efectuada y de los datos que la misma proporcione, deben servir para orientar las actuaciones preventivas y correctoras tendentes a erradicar la violencia de género entre alumnos en el ámbito escolar.

Sobre la base objetiva del conocimiento real del problema que proporcionará la investigación, las administraciones y autoridades educativas, los profesionales de la educación, las madres y padres y las asociaciones que representan, los equipos directivos de los centros docentes, cada uno en su ámbito propio podrán acordar las políticas a seguir, las actuaciones a realizar y las intervenciones a proponer y practicar.

Sin una toma de conciencia general sobre la importancia del problema y un adecuado conocimiento del alcance del mismo, de sus características específicas, difícilmente se puede abordar la prevención y erradicación de cualquier tipo de sexismo y violencia escolar de género en el medio escolar.

METODOLOGÍA

Respondiendo en el planteamiento e instrumentación a los objetivos propuestos y partiendo de la escasez de información preexistente sobre los escolares extremeños/as, se proyectó una amplia encuesta dirigida a todo el alumnado extremeño de 5º de Primaria a 4º de E.S.O.

En primer lugar, se procedió a hacer un inventario de temas sobre el objetivo de estudio. A partir del inventario de temas se llegó a elaborar un amplio dossier de baterías de preguntas, que hubiesen sido ya probadas en otros estudios.

La elaboración y revisión del cuestionario fue la parte más meticulosa y lenta de todo el proceso, ya que debíamos tener en todo momento muy clara la diversidad de objetivos a cubrir y la necesidad de recabar la máxima información posible de una manera clara y sintética; si tenemos en cuenta que la eficacia de una investigación sociológica depende en gran manera del cuestionario realizado, podremos comprender que su construcción fue muy laboriosa.

Una vez realizado el cuestionario, compuesto por 35 ítems que pretendían tomar el pulso al problema, se aplicó a una muestra significativa (cuestionario piloto), para ver los posibles errores y dificultades. Las modificaciones que se llevaron a cabo fueron más de tipo formal que de contenido.

Recogida de datos

La recogida de la información se realizó a través del cuestionario precodificado de 35 ítems, algunos de ellos de respuesta múltiple.

Fueron aplicados en su mayoría durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2005 por una red de entrevistadores/as previamente instruidos y preparados para tal fin.

Las técnicas cuantitativas fueron completadas en el 2006 y 2007 por otras cualitativas. Dentro de la metodología cualitativa y de la técnica "grupos de discusión", se incluyeron técnicas complementarias, como son los ejercicios proyectivos, que suponen una fuente importante para la interpretación simbólica y que aportan un tipo de información más rica y matizada que la proporcionada por las técnicas cuantitativas.

Concretamente se realizaron ejercicios proyectivos de asociaciones libres, requiriendo al alumnado que asociase determinadas palabras como egoísmo, bondad, belleza, agresividad y otras a un chico a una chica o a ambos. Sus respuestas nos permitieron profundizar en el campo de los estereotipos sexistas y nos ayudaron a comprender determinados comportamientos violentos.

Diseño de la muestra

Se realizaron 2641 encuestas y numerosos grupos de discusión en cuya composición y distribución se consideraron los siguientes criterios dentro del universo del alumnado estudiado:

- Tipo de centro (públicos y concertados)
- Zonas (urbana, semiurbana y rural)
- Sexo
- Edad y curso
- Creencias religiosas

a) *Tipo de centro*

Se consideró necesario tener en cuenta los dos tipos de centros escolares: públicos y concertados, dándose mayor peso a los centros públicos porque así se respetaba la representatividad de éstos en el conjunto de los centros escolares.

b) *Zonas*

Todas las zonas urbanas, semiurbanas y rurales, tanto de Cáceres como de Badajoz, están representadas en el estudio. Dentro de las zonas urbanas seleccionamos proporcionalmente colegios situados en el centro, la periferia y la semiperiferia.

El número de localidades visitadas para seleccionar las muestras rondó las setenta.

A nivel operativo atribuimos el término urbano a las ciudades de Cáceres y Badajoz, el de semiurbano al resto de las poblaciones extremeñas mayores de diez mil habitantes y el de rural a las localidades menores de diez mil habitantes.

c) *Sexo*

La variable sexo femenino o masculino en el alumnado, pareció significativa y relevante para afrontar el tema del estudio. Los dos sexos están proporcionalmente representados en todas las zonas.

d) *Edad y curso*

Las personas objeto del estudio son escolares de 5º de Primaria a 4º de E.S.O., con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años.

El tamaño de la muestra fue de 2641 cuestionarios aplicados y recogidos lo que conlleva un margen de confianza nunca inferior al 95,5% con un límite máximo de error de más/menos 2% para los totales, según las tablas estadísticas de Arkin y Colton.

Todas las encuestas realizadas fueron supervisadas, eliminando aquellas que presentaban errores graves de comprensión o de falta de sinceridad.

En conjunto los trabajos de campo fueron muy laboriosos y fructíferos. La lectura de los datos puede corroborar en algunos puntos la calidad obtenida y una prueba inmediata es, por ejemplo, el bajo porcentaje de no respuestas tanto de hecho como de opinión y actitud.

e) Creencias y prácticas religiosas

Hemos considerado la posible incidencia de las creencias y prácticas religiosas en determinados comportamientos de nuestros escolares, de manera especial en el campo de los valores y respeto de sus compañeros

CAPÍTULO II

DATOS GENERALES

Una vez definido el objetivo del estudio y la metodología a seguir, se procedió de forma sistemática para obtener los datos relevantes a la investigación.

Para designar los centros, tanto públicos como privados (concertados) que formarían parte de la muestra, acudimos a las Delegaciones Provinciales del M.E.C. de Cáceres y Badajoz obteniendo un listado completo de todos los centros de Primaria y de E.S.O. situados en ambas provincias. En dicho listado figuraban los siguientes datos: localidad, nombre del centro, cursos que imparte ya sea en Primaria o en E.S.O., número de alumnos/as por curso y tipo de centro (público o privado). A través del análisis de estos datos la proporción que consideramos oportuno utilizar en la muestra de centros públicos y privados es la que figura en el gráfico.

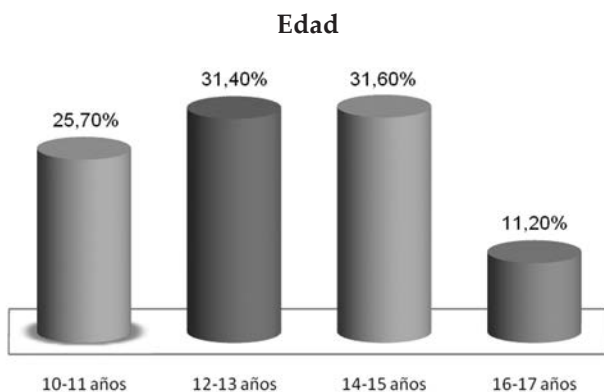


De la misma manera se estableció que la proporción entre mujeres y hombres se inclinara ligeramente a favor de las mujeres, si bien es verdad que en un porcentaje mínimo (51,3% de mujeres por 48,7% de hombres).

Como ya se definió en la metodología se dividió el territorio de la Comunidad Autónoma en tres zonas: Urbana, semiurbana y rural. En el ámbito operativo se establecieron y se definieron como urbanas, únicamente las ciudades de Cáceres y Badajoz, como semiurbanas las poblaciones mayores de 10.000 habitantes y como rurales las poblaciones menores de 10.000 habitantes.

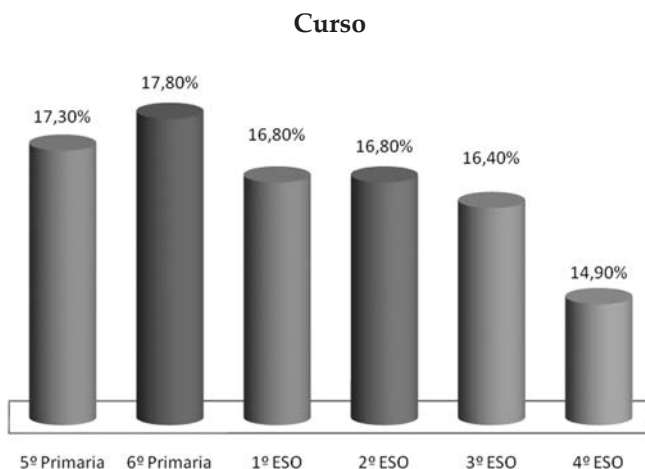
Teniendo en cuenta las variables, número de centros y número de alumnos/as se distribuyeron éstas proporcionalmente entre las tres zonas definidas.

Para finalizar este capítulo, haremos referencia a la distribución por edades y por curso de los/as escolares objeto del estudio. En los gráficos que a continuación siguen se puede ver esa distribución de la muestra con relación a las dos variables mencionadas.



La edad que engloba a todos los entrevistados/as se encuentra entre los 10 a 17 años, subdivididos a su vez en los intervalos de edad que el gráfico muestra y en las proporciones que indica.

La variable curso, comprende los dos cursos de Primaria (quinto y sexto) y los cuatro cursos que tiene la E.S.O. Como en el caso de las edades, la muestra se obtuvo distribuyendo proporcionalmente el número de alumnos/as entre los cursos elegidos para la investigación obteniéndose los resultados que muestra el siguiente gráfico, donde se especifica tanto el curso como el porcentaje que le correspondió:



CAPÍTULO III

LOS / LAS ESCOLARES Y LA FAMILIA

La familia, en el momento presente, se vislumbra como una realidad plural y dinámica en constante evolución. Es un escenario de socialización cuyo papel y funciones no es posible entender en claves exclusivamente privadas, sino por el contrario, en claves públicas y en constante interacción de sus miembros con la sociedad. La familia es un recurso de socialización especialmente significativo y en su seno se configuran las oportunidades, pero también los riesgos para el desarrollo y socialización de los individuos que la componen.

La familia desarrolla una serie de funciones lo suficientemente importantes como para atribuirle un papel central en los procesos de reproducción social. El papel de la familia como transmisora de los roles sociales es esencial, tanto como el del sistema educativo, y puede actuar en dos sentidos, potenciando los cambios, o bien obstaculizándolos. La relevancia social de la función socializadora de la familia parece indudable. Este protagonismo central que conserva la familia moderna en los procesos de socialización, pone en cuestión la supuesta pérdida de funciones que habría experimentado la familia al modernizarse.

Asistimos a importantes modificaciones en los valores y las relaciones familiares que resultan imprescindibles conocer. El escenario familiar es muy diverso según edad, nivel de instrucción, ocupación y clase social de sus miembros, y según su estructura y tamaño familiar. Sin embargo, existen valores en alza, comunes a todos ellos, con relación al estilo de convivencia. La sociedad en la que vivimos se muestra partidaria del apoyo, del diálogo y del razonamiento para resolver o afrontar problemas surgidos en las relaciones materno o paterno filiales.

Las relaciones de dependencia y sometimiento de las mujeres respecto de los hombres son abiertamente objeto de rechazo, tanto por lo que se refiere a la vinculación con el mercado de trabajo como a la responsabilidad en la crianza de los hijos/as, y todas aquellas otras tareas y funciones que suponían tradicionalmente un motivo de discriminación entre los sexos, (Cristina Alberdi, 1994). Seguramente cualquier estudio podría demostrar que los cambios hacia actitudes más igualitarias tienen una base muy firme en el aprendizaje de las mismas en el ámbito familiar, en la clase y en el tipo de apoyo que chicos y chicas reciben en su círculo más cercano.

Este marco cultural y de valores viene a ser una oportunidad para incidir y desarrollar aún más el proceso de democratización de la vida cotidiana de la familia, enmarcado adecuadamente en el respeto y estima de todos sus miembros, independientemente del sexo que tengan. La equidad entre los hombres y las mujeres con relación a la toma de decisiones y al reparto equitativo de cargas y responsabilidades familiares debe ser una realidad y no meros principios.

La familia es el primer grupo al que pertenece el individuo, y también el intermediario más importante entre el niño y la niña con la sociedad. Se hace necesario por ello entender cuál es el tipo de familias a las que pertenecen los escolares extremeños/as, y de qué tipo son las relaciones entre los distintos miembros del grupo familiar, cuál es la dinámica de los roles y qué expectativas están interiorizando los escolares de ambos sexos.

¿LAS RELACIONES CON TUS PADRES Y HERMANOS/AS SON MUY BUENAS, BUENAS, REGULARES, MALAS O MUY MALAS?

Respuestas de los niños

<i>Las relaciones con tus padres y hermanos/as son:</i>	<i>Muy buenas</i>	<i>Buenas</i>	<i>Regulares</i>	<i>Malas</i>	<i>Muy malas</i>
Padre	67,0%	27,0%	4,3%	0,7%	1,0%
Madre	75,8%	21,1%	2,7%	0,2%	0,3%
Hermano/s	53,7%	30,1%	12,9%	2,0%	1,4%
Hermana/s	51,0%	29,3%	17,0%	1,9%	0,8%

Respuestas de las niñas

<i>Las relaciones con tus padres y hermanos/as son:</i>	<i>Muy buenas</i>	<i>Buenas</i>	<i>Regulares</i>	<i>Malas</i>	<i>Muy malas</i>
Padre	62,7%	28,7%	7,1%	0,9%	0,6%
Madre	75,7%	20,0%	3,9%	0,4%	0,1%
Hermano/s	47,9%	34,0%	16,1%	1,5%	0,5%
Hermana/s	55,6%	29,7%	12,5%	1,4%	0,8%

Como ya hemos señalado anteriormente, la mayoría de los/as escolares de nuestra región declaran tener una muy buena relación con sus progenitores en un alto porcentaje, mayor en el caso de las madres que supera al porcentaje de los padres en casi diez puntos. Las niñas tienden a tener mejor relación con sus madres y los niños con sus padres, es decir, que el factor de identificación por razón de sexo está presente, aunque en absoluto de forma determinante.

Esta situación podría deberse al esfuerzo de una generación de padres y madres que dan a sus hijos e hijas más comprensión que la que ellos/as probablemente recibieron. Sin duda se esfuerzan en tomar nota para no repetir situaciones por las que ellos y ellas han pasado. Situaciones que no tienen porqué atormentarles, sino que

sencillamente quieren modificar para adecuarlos a tiempos distintos. La debilitación de los roles tradicionales ha podido llevar a una aproximación entre progenitores e hijos/as más centrada en el afecto. Como consecuencia tenemos, hoy en día, una educación y una relación entre padres y madres e hijos e hijas que aunque no está exenta de problemas, sin duda va a influir en un cambio generacional que como decimos es visible ya, pero que sin duda hará que en un futuro todavía sea más distinta a la tradicional.

Con los hermanos y hermanas el porcentaje se mantiene en los mismos términos, aunque en bastante menor medida, ya que se equilibran las posiciones “muy buenas y buenas”, no como sucedía antes, donde las relaciones afectivas alcanzaban niveles increíblemente optimistas. Esto sin duda es debido a la constante competición entre hermanos y hermanas donde surgen asperezas inevitables en el día a día, que sin duda, hacen las relaciones fraternales más difíciles.

Por último, hay que señalar que según el escolar va creciendo las relaciones con sus familiares van decreciendo de mejor a regular, pero siempre guardando niveles muy óptimos. Esto es natural si entendemos que con el desarrollo del escolar, se van interiorizando problemas que harán que surjan más malentendidos y distancias en sus relaciones afectivas.

En la pregunta anterior hemos observado cómo la relación del alumnado con sus padres y sus madres es bastante buena, aunque los valores disminuían al preguntársele por los hermanos/as. Pues bien, esta pregunta hace especial hincapié sobre las relaciones fraternas, ya que a los niños/as se les ha consultado en esta ocasión por la idea de a quién protegen más los padres, quedando así al descubierto qué concepto subyace en el fondo en el cuidado de los hijos e hijas.

La respuesta a esta pregunta ha sido muy positiva, ya que el alumnado sostiene en una gran mayoría que sus padres y madres cuidan o protegen a hermanos y hermanas por igual (72 %), quedando patente que los padres de hoy en día educan a sus hijos/as de forma muy distinta a como fueron educados ellos mismos. Si bien una minoría sigue anteponiendo la educación convencional. En esta minoría se refleja que protegen más a sus hijas que a sus hijos, lo cual nos indica que sus parámetros son sexistas. No obstante volvemos a subrayar que esta situación se produce en una minoría, aunque preocupante, eso sí, (en torno a un 28% de los encuestados /as). Hay que resaltar dentro de este tanto por ciento negativo, la idea de que tanto los niños como las niñas afirman este aspecto. Esto significa que las respuestas no han sido dadas en situaciones de reproche al hermano/a, sino que realmente piensan que las cosas suceden realmente así.

En el caso de las niñas es muy importante que ellas mismas reconozcan que es a ellas, en situaciones de desigualdad, a las que se las intenta proteger más. De esta forma reconocen una situación de la que se hacen conscientes, garantizando así en el futuro la tendencia que ya nos queda patente tras este estudio y que ya hemos reseñado, es decir, que las nuevas generaciones calibran con más dosis de objetividad y solidaridad las realidades sociales, garantizando de esta forma, que no se repetirán conductas discriminatorias sobre sus hijos e hijas. La opinión de que los padres suelen proteger más a las hijas que a los hijos, aumenta con la edad de los entrevistados/as pasando de un 11% a los 10 años a un 36% a la edad de 17 años.

¿CÓMO SUELEN TRATAR LOS PADRES A SUS HIJOS/AS EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS?

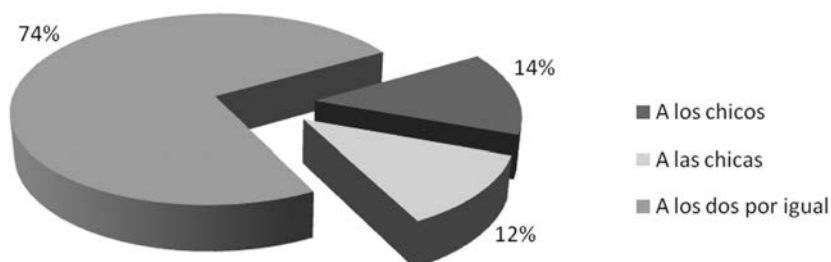
Respuestas de los niños

<i>Según tu experiencia, ¿cómo suelen tratar en general los padres a sus hijos/as en cada uno de los siguientes aspectos?</i>	<i>A los chicos</i>	<i>A las chicas</i>	<i>A los dos por igual</i>
Dan algo más de dinero para sus gastos	14,4%	12,2%	73,4%
Exigen que cumplan unos horarios más rígidos	18,0%	25,6%	56,4%
Conceden más libertad para salir los fines de semana a	29,2%	10,2%	60,5%
Cuando los hijos / as salen fuera de casa se preocupan más por las compañías de	16,7%	21,6%	61,7%
Vigilan y exigen más en los estudios a	21,9%	6,6%	71,5%
Exigen que en las tareas de la casa participen más	11,0%	31,6%	57,4%

Respuestas de las niñas

<i>Según tu experiencia, ¿cómo suelen tratar en general los padres a sus hijos/as en cada uno de los siguientes aspectos?</i>	<i>A los chicos</i>	<i>A las chicas</i>	<i>A los dos por igual</i>
Dan algo más de dinero para sus gastos	13,5%	11,6%	74,9%
Exigen que cumplan unos horarios más rígidos	7,8%	44,9%	47,3%
Conceden más libertad para salir los fines de semana a	37,4%	11,2%	51,4%
Cuando los hijos / as salen fuera de casa se preocupan más por las compañías de	10,7%	29,0%	60,3%
Vigilan y exigen más en los estudios a	10,0%	14,6%	75,4%
Exigen que en las tareas de la casa participen más	3,2%	48,1%	48,7%

Dan algo más de dinero para sus gastos a...



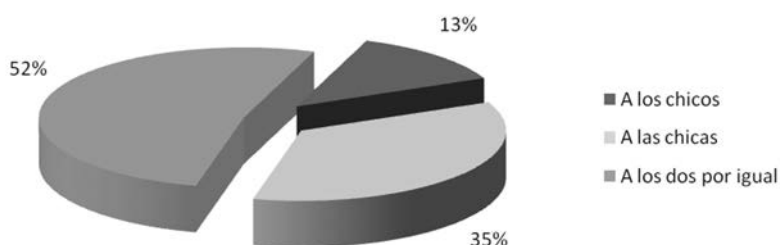
No es la cantidad de dinero lo que nos importa sino a quién se le da más, pues de esta forma quedarán explícitas las discriminaciones en la educación recibida. Para nuestros hijos e hijas, el dinero que reciben de sus mayores es muy importante.

Refleja la responsabilidad que los padres tienen puesta sobre sus descendientes. Por ello, que se produzcan agravios comparativos es muy duro para la comprensión del alumnado.

Hay que decir que los resultados en la encuesta vienen a corroborar los adelantados con anterioridad. La mayoría de los padres dan el mismo dinero a sus hijas e hijos, siendo una minoría la que establece que en líneas generales, los niños puedan disponer de más cuantía, esta discriminación aumenta a medida que el alumnado crece en edad.

Solamente desde parámetros igualitarios podrán sentirse los hijos/as más apoyados y más seguros de sí mismos, por lo tanto las líneas de actuación a seguir por los progenitores son las de actuar por igual siempre con los hijos de ambos sexos.

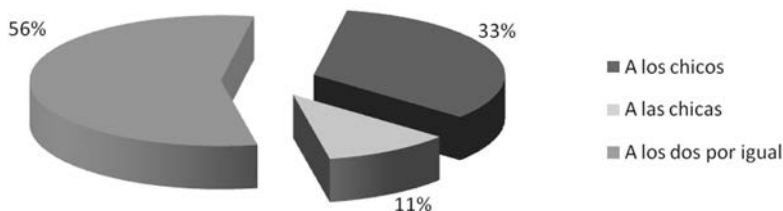
Exigen que cumplan unos horarios más rígidos a...



Los padres y las madres se preocupan por sus hijos e hijas, como es natural. El fenómeno de la movida como existe hoy en día no es fiable para ellos, se cuidan bien de saber dónde y cómo se encuentran cuando salen “de marcha”. Posiblemente, les es más fácil a los adultos dar dinero a sus hijas/os que otorgarles más tiempo en sus salidas. En esta pregunta las chicas nos vuelven a mostrar con más claridad los datos referentes a la discriminación, posiblemente por ser un colectivo que necesita para los padres más protección. Los porcentajes tienden a señalar más la discriminación horaria cuando responden las niñas (47% igual a los dos, 45% exigen horarios más rígidos a las niñas).

La importancia de cumplir un horario o no radica en que los padres utilizan este sistema para comprobar qué tal van los hijos e hijas cumpliendo los parámetros a los que son sometidos. Es decir, los padres quieren controlar en todo momento qué hacen sus hijos e hijas, y para ello, necesitan de su colaboración. Son estos padres y madres los que van a venir a ser más proteccionistas con las niñas, a las que en el fondo consideran más débiles y sujetas a mayores peligros. Por último observamos que según aumenta la edad de los entrevistados se disparan los porcentajes de protección de las mujeres debido, entre otras cosas, a los posibles riesgos de embarazo.

Conceden más libertad para salir los fines de semana a...

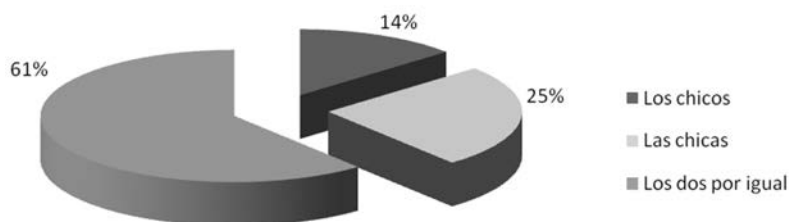


Cuando un niño o una niña empieza a salir los fines de semana se siente como un adulto. Todos recordamos nuestras primeras salidas sin hermanos mayores, ni familiares, en que podíamos decidir con más libertad a donde ir, o sencillamente disfrutar de nuestro limitado tiempo. Es realmente duro ver, para una niña, como sus padres confían más en los hermanos, cuando no hay motivo aparentemente verdadero para que esto sea así. Esto puede provocar que se produzcan verdaderas crisis en las relaciones entre hijas y padres.

Si antes se igualaban los porcentajes en torno a ellas, en esta ocasión es en torno a ellos. Un 56% de los padres y madres conceden más libertad para salir los fines de semana a los chicos. Un 33% lo hace de forma igualitaria entre los dos.

Cuando se trata de ofrecer que los hijos e hijas sean responsables de sí mismos/as, entonces es cuando empiezan a salir más desigualdades. Esto es debido a que en situaciones de temor, afloran las debilidades y con ellas, los prejuicios. Como consecuencia las desigualdades se hacen más presentes. Con la edad se acentúa esta discriminación, de tal manera que a los 16 años sólo el 33% de los entrevistados de ambos sexos afirma que se les concede la misma libertad mientras que un 58,6% dice que son los chicos quienes más pueden disfrutar de ella.

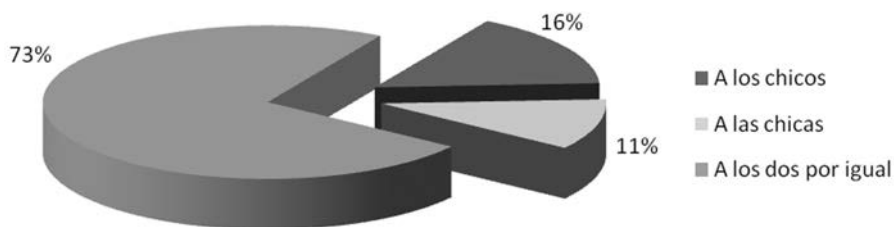
Cuando salen fuera de casa, se preocupan más por las compañías de...



Esta situación se da en la práctica muy a menudo, por ello el resultado es clarificador, cerca de un 61% manifiestan que la preocupación paterna y materna en estos casos es similar. No obstante, las chicas vuelven a ser el objetivo de los temores de sus padres en una proporción del 25%, llegando hasta un 35% cuando sus hijas tienen 16 años. Llama la atención comprobar que con los hijos varones ocurre lo contrario, a mayor edad menor preocupación.

En la sociedad de hoy en día donde el anonimato es la pauta general, el temor a dejar solos a los hijos/as es inevitable, y más observando las dosis de violencia que se dan en la sociedad actual. Esta preocupación se ve aumentada por el hecho de que los hijos, independientemente de su sexo, cada vez vuelven más tarde a casa.

Vigilan y exigen más en los estudios a...

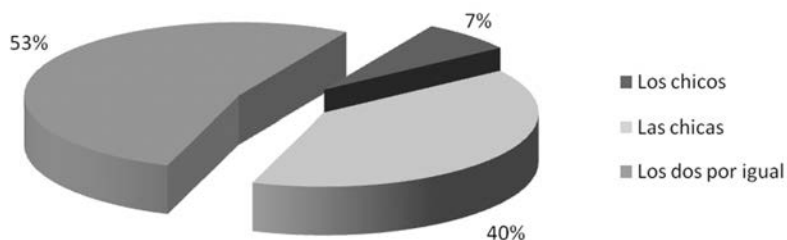


Si hay una preocupación por parte de los adultos actuales es la de los estudios. En una sociedad tan competitiva como la actual el que no está preparado/a, por desgracia, no va a tener las mismas posibilidades que los demás en el mercado de trabajo. Los padres y las madres lo saben porque han vivido los cambios más recientes en nuestra sociedad, y por ello su preocupación es más que natural. Sin embargo, nuestros hijos e hijas no son tan conscientes de esta realidad como nosotros, en cierta manera es lógico. Su edad les invita a disfrutar de la vida, y no a preocuparse de ella.

La presión que ejercen los padres sobre los hijos e hijas es inevitable al concebir las cosas desde un punto de vista distinto. Esta situación genera tensiones que a veces se convierten en un auténtico problema. Para los adultos ciertos asuntos como los estudios de sus hijos e hijas les preocupan, y por ello les vigilan más.

La mayoría del alumnado encuestado se siente exigido por igual (73%), y con el paso de los años, aumenta este porcentaje. La tradicional discriminación en los estudios en razón del sexo está claramente desapareciendo.

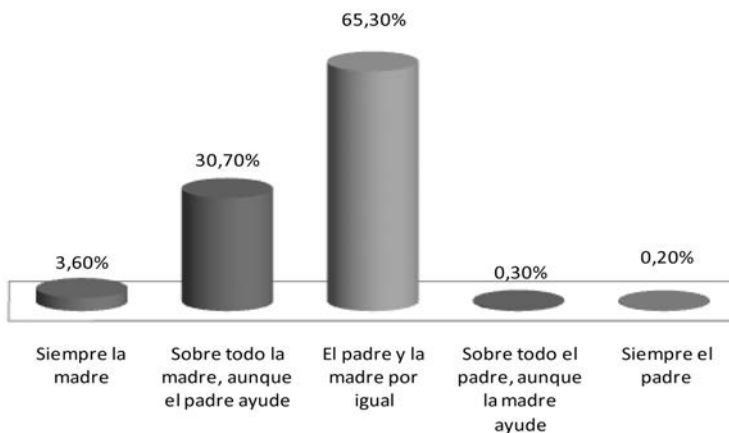
Exigen que en las tareas de la casa participen más...



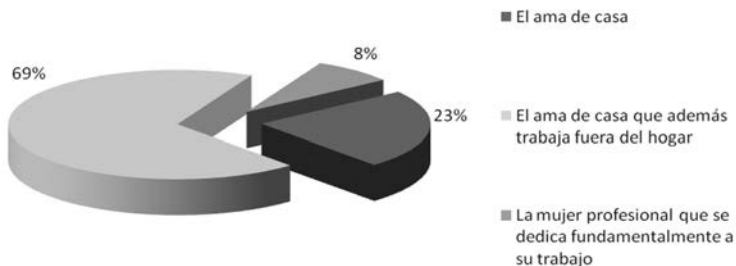
Estamos viendo como, según la situación planteada, los padres matizan su comportamiento, sin embargo hay otros asuntos donde afloran los estereotipos recibidos, a pesar del esfuerzo que los padres y madres están haciendo para cambiar la forma de pensar en la medida que les toca. Esta es una de esas situaciones en la que los datos muestran que la educación es mejorable. Hasta tal punto difiere la educación que se proclama de la que se denota al actuar, que la mayoría de los adultos no consiguen depurar su actitud. Por ello, un 40% de los padres exigen que en las tareas de la casa participen más las niñas que los niños. Llama la atención el hecho de que los niños admitan este hecho con un 32%, frente a las niñas que lo ven en un 48%, algo comprensible, pues son a ellas a quienes exigen sus padres que participen más en las tareas domésticas.

Hay que destacar notablemente dos situaciones que se ven reflejadas en los resultados de las entrevistas: primera, que en las zonas rurales se tiene más admitido que las mujeres deben de participar más en las tareas de casa que en las zonas urbanas. Segunda, según la niña se va desarrollando se tiende a encargarle más tareas en la casa, y siempre manteniendo la tónica discriminatoria.

Mientras los/as niños/as son muy pequeños conviene que los cuide...



Por las personas que tú conoces, el tipo de mujer que hoy predomina en nuestra sociedad es...



En el discurso de los/as escolares se observa que el 23% tiene una configuración familiar tradicional y el 69% moderna. Para los primeros el tipo de mujer que predomina en la sociedad que conoce es el de ama de casa. Este tipo de familia estaría constituido por un padre con trabajo remunerado y una madre que realiza las labores de mantenimiento del hogar y la responsabilidad de crianza de los hijos e hijas.

Entre los/as escolares que habitan las zonas urbanas predomina la imagen de un tipo de mujer que posee independencia económica y que tiene una red de relaciones fuera del grupo familiar. Perciben que es en este tipo de familias, en que la madre desempeña un trabajo remunerado donde se da una redistribución del trabajo doméstico entre los cónyuges y donde hay una mayor exigencia hacia los hijos e hijas de asumir estas tareas, aún cuando las expectativas de colaboración se dirijan más a las hijas que a los hijos.

Sin embargo, opinan que en ocasiones es la madre la que además de trabajar fuera del hogar, asume las responsabilidades de la casa y la crianza de los hijos/as, estableciéndose, por lo tanto, una “doble jornada” de trabajo, que mantiene la división tradicional de roles dentro de la familia.

CONCLUSIONES

El trato de los padres a los hijos e hijas sigue siendo discriminatorio, pero mucho menos que en otras épocas. Los padres actuales son en líneas generales tendentes a cambiar, en la cuota que les corresponde, las situaciones que más les chocan con respecto a las situaciones que ellos/as vivieron. En su mayoría las relaciones entre padres e hijos de ambos sexos son más suaves en nuestros días que en otras épocas. La mayoría de los niños y niñas saben deducir del comportamiento de sus padres y madres que la educación cuanto más igualitaria mejor. Pero siempre hay una minoría un tanto preocupante que puede oscilar entre el 20 y el 40 por ciento que tienden a tener una postura inmovilista con respecto a lo que han conocido. Así de un modo muy tradicional estas familias dan más dinero a sus hijos, controlan más el horario en el caso de las hijas y se preocupan más por sus compañías, por poner unos ejemplos. De todas formas podemos hablar de unos padres responsables en su mayoría que saben que el cambio es progresivo y que adaptarse a los nuevos tiempos, es la herramienta que deben de trabajar para cumplir con su papel. También podemos hablar de padres y madres más afectuosos con sus hijos/as, que lo que los abuelos de nuestros/as escolares fueron con ellos/as.

En el caso de las tareas en casa es clarificador el dato, ya que mientras que en todas las preguntas hay una mayoría que apuesta por la igualdad, aquí un gran número de encuestados y encuestadas siguen observando un trato discriminatorio, al exigir una mayor colaboración a ellas.

La familia aún fomenta la diferenciación clásica de lo masculino en el mundo público y de lo femenino en lo privado. Esta dicotomía establece distintas responsabilidades esperadas para cada sexo en la vida adulta. La imagen femenina es percibida

como adulta al hacerse cargo de las tareas domésticas, pero como una niña para enfrentarse al mundo externo de la familia. Por el contrario, los varones son percibidos como adultos en el enfrentamiento con la realidad externa, pero se les exigen muy pocas responsabilidades en la vida familiar. Sin embargo, se detecta que especialmente en el nivel socio-económico medio, cuando ambos cónyuges realizan un trabajo remunerado intentan romper con esta escisión de responsabilidades esperadas y con esta división de espacios vitales. De esta forma fomentan, exigen y hacen necesario para el grupo familiar que los varones aprendan a desenvolverse en las tareas domésticas y a incentivar la formación de sus hijas de manera que les permita en el futuro acceder a un trabajo y así lograr una autonomía económica.

Hay otras cuestiones en la que los padres y madres actúan por igual demostrando así ese afecto del que estamos hablando. Un ejemplo de esto se podría ver en la pregunta relacionada con los estudios. Nada más y nada menos que sube a un 72% aproximadamente el porcentaje de padres que exigen por igual a sus hijos e hijas en materias relacionadas con sus estudios. Son conscientes de los cambios socio-económicos habidos en nuestra sociedad, de la competitividad existente, y también de las pocas posibilidades de trabajo para los que no tengan estudios. Por todo ello su labor tiende a reducir la discriminación que existía en otros tiempos respecto a los estudios de las hijas lo que puede explicar su presencia generalizada en la Secundaria y en la Universidad. Bien es cierto que todavía hay mucho camino por recorrer en este campo hasta llegar a conseguir la igualdad de oportunidades para los dos sexos. Pero el camino se hace andando y muchos padres y madres de escolares de Extremadura así lo están entendiendo.

CAPÍTULO IV

FAMILIA Y TAREAS DOMÉSTICAS

A pesar de los cambios habidos en las dos últimas décadas que produjeron una alteración en los roles familiares tradicionales, la norma aún existente es que la mujer se ocupe del cuidado del hogar, el marido y los/as hijos/as, y ésta es su prioridad.

Tal situación se mantiene aun cuando dentro de la misma familia se tiende a una relación de poder más compartido, primero como pareja y más tarde como padres. Hoy, pocos hombres se atreverían a sostener que la mujer es inferior al hombre, en un intento de dominación y sumisión de la mujer como sucedió en determinados períodos de la historia. Contra tales concepciones han influido diversos factores sociales, así como las distintas luchas de los colectivos feministas.

La institución familiar ha sufrido una serie de transformaciones, sin embargo, la distribución de roles continua siendo la tradicional en una mayoría muy importante de ellas. Las transformaciones parecen haberse dado en el ámbito de las decisiones, que son más compartidas, y en la comunicación: se conversan más los asuntos entre cónyuges. En el ámbito de las tareas domésticas, si bien es todavía la mujer quien se encarga, en general, de la ejecución y la organización, se ha detectado una mayor participación del hombre. Todo esto ha sido conceptualizado por muchos autores como relaciones de tipo cooperativo.

La mayor participación de la mujer en el mundo laboral trajo como consecuencia una mayor independencia y, a la vez, una serie de conflictos, porque ¿cómo influye o influirá en la familia y el matrimonio el que la mujer sea quien gane su propio dinero? ¿Qué sienten y de qué manera conceptualizan el choque entre los valores heredados y sus comportamientos actuales? ¿Varían de este modo los esquemas de lo femenino y lo masculino que transmitirán a sus hijos/as? ¿Cómo se sienten el hombre y la mujer en una relación de pareja tan distinta a la de sus progenitores?

Son cuestiones que necesariamente se plantean el hombre y la mujer, aunque no aparezcan verbalizadas así en sus discursos. La diferencia con lo tradicional, que es la herencia recibida por muchos de los escolares de la muestra, pesa y genera inquietud. Parte de lo vacilante de algunos cambios se debe a este hecho del enfrentamiento con lo recibido.

La barrera levantada es bastante poderosa todavía y el reconocimiento de la misma por parte de los/as adolescentes nos lleva a preguntarnos: ¿Hasta qué punto

no se están transmitiendo roles tradicionales? ¿Cuál será el comportamiento de los que hoy son escolares, cuando ellos/as formen su propio hogar? ¿Esta actitud crítica logrará perpetuarse o será sólo parte de este proceso de diferenciación y luego se volverá sobre lo aprendido?

El análisis de los procesos informales del aprendizaje de las tareas domésticas, las actitudes de los niños y niñas ante el trabajo en el hogar, así como su contribución y participación en ellas, son el objeto del presente análisis. Intentaremos conocer qué cambios se han transmitido, cómo han sido asimilados y a qué comportamiento pueden dar lugar.

Para saber como valoran las tareas domésticas, los escolares extremeños/as de 5º de Primaria a 4º de ESO, les hicimos dos preguntas, cuyas respuestas iremos analizando de forma sucesiva. La primera trata de averiguar quienes realizan en su casa con mayor frecuencia las tareas domésticas. La segunda es una pregunta proyectiva, planteamos a los/as escolares su posible comportamiento ante las tareas domésticas cuando tengan su propia familia.

Pasamos a analizar los resultados más significativos.

¿QUIÉN REALIZA EN TU CASA CON MAYOR FRECUENCIA LAS SIGUIENTES TAREAS?

<i>¿Quién realiza en tu casa con mayor frecuencia las siguientes tareas?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Hijo</i>	<i>Hija</i>	<i>Entre tod@s</i>
Barrer	3,7%	69,5%	1,9%	6,8%	18,1%
Hacer las camas	3,4%	39,8%	4,7%	8,3%	43,8%
Hacer la comida	7,9%	81,0%	0,3%	0,7%	10,2%
Sacar / ingresar dinero en el banco	49,4%	38,1%	0,2%	0,2%	12,1%
Llevar / traer los hijos/as del colegio	21,8%	48,3%	4,4%	3,0%	22,5%
Planchar	2,0%	84,7%	0,8%	4,1%	8,4%
Hacer la compra	8,5%	47,5%	3,2%	5,2%	35,7%
Sacar a pasear al parque a los hijos/as	10,1%	39,0%	4,1%	6,4%	40,4%
Arreglo o cuidado del coche	79,7%	6,0%	2,6%	0,7%	11,0%
Leer el periódico	61,5%	8,5%	4,0%	0,9%	25,1%
Llevar a los hijos/as al médico	9,5%	69,1%	0,3%	0,2%	20,8%
Administración del dinero de la casa	38,3%	39,6%	0,8%	0,0%	21,2%

Un hecho que resulta incontestable es el desigual grado de participación de varones y mujeres en las tareas domésticas. Esta desigualdad parece crecer con las edades de los entrevistados. Este fenómeno no es nuevo, en estudios comparados se ha constatado ya que las pautas de ayuda de los hijos/as lejos de generalizarse para

ambos sexos con la entrada en la adolescencia, se vuelven por el contrario más tradicionales (Palomba y Sabbadini, 1.995). Las causas de este aumento de la desigualdad no están claramente establecidas, sin embargo es muy posible que la socialización durante la adolescencia refuerce los roles domésticos de género tradicionales.

La participación de los varones en las tareas domésticas depende en mucha mayor medida de su “buena voluntad” que en el caso de las mujeres que carecen de margen de maniobra para escudar su no participación.

La colaboración en las tareas caseras es más frecuente en las niñas que en los niños. La división sexual del trabajo como una constante de las relaciones de la pareja, hace imposible una relación no jerarquizada en la familia.

De nuestra muestra se desprende que la mayor parte de las tareas domésticas son responsabilidad de la mujer, sobre todo de la madre ayudada en algunos casos por las hijas y otros miembros familiares. Según podemos observar en las tablas estadísticas correspondientes las madres suelen realizar en la proporción indicada la tarea de barrer (69,5%), hacer la comida (81%), planchar (84,7%) y llevar los niños/as al médico (69,1%). Esta situación está matizada por la participación en determinadas tareas de los demás miembros de la familia. Esta cooperación, en general, es definida como ayuda y se produce en diversos grados, en actividades tales como llevar o traer los niño/as del colegio, hacer la compra y sacar a pasear a los niños/as. Dos actividades son atribuidas en su mayoría al padre: el arreglo o cuidado del coche (79,7%) y la lectura del periódico (61,5%). La administración del dinero la suelen llevar por igual el padre y la madre. Si la mujer no tiene ocupación fuera de casa recaen sobre ella más tareas domésticas, siendo la distribución de los roles más rígida: la madre “sus labores”, el padre es el que aporta dinero a la familia con su trabajo fuera y los hijos e hijas estudian.

Esta situación es más común en zonas rurales y en familias con un nivel socioeconómico medio-bajo, donde los esquemas son más tradicionales. En aquellas otras familias donde la mujer trabaja fuera, sigue siendo ella la responsable del trabajo doméstico, aunque esté ayudada por otros miembros de la familia o por una persona ajena a ella (asistente).

Es importante analizar cómo actúa la presión de los padres para que los hijos realicen las tareas. Es una tarea necesaria y que se ha de cumplir, pero la exigencia no parece ser tan severa como la que existe sobre la obligación de estudiar.

La actitud de los hijos e hijas con respecto al cumplimiento de las tareas domésticas parece seguir dos derroteros básicos: una responsable, asumiendo la realización de dichas tareas, y otra que intenta evitar su realización. Por supuesto, depende mucho de la actitud que adopten los padres para que predomine una u otra. Indudablemente, un clima familiar de afecto y respeto influye favorablemente en la participación.

En aquellos hogares en que la madre trabaja fuera, se tiende a una mayor participación por parte del padre, lo que, sin duda, incide en el clima, además de proveer de elementos para la identificación de sus hijos varones con los trabajos de la casa.

CUANDO TENGAS TU PROPIA FAMILIA, ¿QUIÉN PIENSAS QUE DEBERÍA REALIZAR LOS SIGUIENTES TRABAJOS DE LA CASA, EL HOMBRE, LA MUJER O CUALQUIERA DE LOS DOS?

Respuestas de los niños

<i>Cuando tengas tu propia familia, ¿quién piensas que debería realizar las siguientes tareas de la casa: el hombre, la mujer o cualquiera de los dos?</i>	Hombre	Mujer	Cualquiera
Barrer	4,5%	32,5%	63,0%
Hacer las camas	6,6%	23,7%	69,7%
Hacer la comida	6,7%	46,1%	47,2%
Sacar / ingresar dinero en el banco	31,3%	11,1%	57,5%
Llevar / traer los niños / as del colegio	18,0%	21,6%	60,4%
Planchar	2,1%	59,8%	38,1%
Hacer la compra	9,6%	24,1%	66,3%
Sacar a pasear al parque a los niños / as	11,6%	17,4%	71,0%
Arreglo o cuidado del coche	68,6%	2,0%	29,5%
Leer el periódico	40,7%	3,7%	55,6%
Llevar a los niños / as al médico	5,0%	29,9%	65,1%
Administración del dinero de la casa	25,9%	12,2%	61,9%
Trabajo fuera de casa	31,4%	2,4%	66,2%
Imponer castigo cuando es necesario	14,0%	7,2%	78,8%

Respuestas de las niñas

<i>Cuando tengas tu propia familia, ¿quién piensas que debería realizar las siguientes tareas de la casa: el hombre, la mujer o cualquiera de los dos?</i>	Hombre	Mujer	Cualquiera
Barrer	3,8%	23,5%	72,7%
Hacer las camas	3,1%	22,8%	74,1%
Hacer la comida	3,1%	42,2%	54,7%
Sacar / ingresar dinero en el banco	23,8%	11,0%	65,2%
Llevar / traer los niños / as del colegio	9,3%	18,5%	72,2%
Planchar	3,1%	49,6%	47,3%
Hacer la compra	4,8%	23,9%	71,2%
Sacar a pasear al parque a los niños / as	7,0%	13,4%	79,5%
Arreglo o cuidado del coche	61,1%	1,5%	37,4%
Leer el periódico	35,6%	2,7%	61,7%
Llevar a los niños / as al médico	2,5%	26,7%	70,8%
Administración del dinero de la casa	17,1%	13,2%	69,7%
Trabajo fuera de casa	15,7%	2,2%	82,1%
Imponer castigo cuando es necesario	6,7%	3,5%	89,8%

Conocer lo que piensan los/as adolescentes de su futuro familiar puede ser un valioso indicador de como podrían ser las familias del futuro en nuestra sociedad. Esta es la razón que nos ha llevado a interrogar directamente a los adolescentes extremeños/as sobre sus expectativas familiares.

Si las perspectivas actuales de los/as adolescentes se cumplen, cabe prever que nos aproximamos de manera bastante acelerada hacia formas de familias crecientemente simétricas y democráticas, en las que ambos cónyuges realizarán trabajos similares. Lo más llamativo a este respecto, es que tanto chicos como chicas desean tener familias más simétricas que las tradicionales, este cambio puede tener una enorme trascendencia para las transformaciones futuras de la familia. Mientras que en los estudios de la generación de sus padres, pocos chicos/as se planteaban su colaboración en las tareas domésticas, en el presente estudio son muy numerosos los que demandan una familia más igualitaria.

Las expresiones de demanda de familia simétrica son muy variadas:

“Yo, cuando me case, dice una niña de 1º de ESO, nos repartiremos el trabajo, y unas veces le tocará hacer las cosas a él y otras a mí, no como mi padre y mis hermanos que no hacen nada en casa, ni siquiera ponen la mesa, que es bien fácil”.

“Los dos tienen el mismo deber de hacer las camas y las comidas”.

“Los hombres tienen que saber planchar”.

En los niños aparecen ciertas opiniones discordantes, en algunos casos con matices:

“La mujer debe barrer porque tiene más experiencia, pero si trabaja lo debe hacer el hombre”.

“El hombre debe leer el periódico porque entiende más”.

“El hombre debe administrar el dinero porque la mujer lo desperdiciaría”.

Opinión contraria a esta afirmación la da una niña de 5º de Primaria, para quien el dinero lo debe administrar la mujer “porque el hombre se lo gasta en vicios”.

El nivel socioeconómico de las familias y las zonas donde habitan influyen en las expectativas futuras de los escolares extremeños/as. Así, en el nivel socioeconómico medio-bajo y en las zonas rurales, las expectativas familiares las visualizan de un modo más tradicional.

La situación cambia sobre todo en las zonas urbanas y en los niveles socioeconómicos medios, ya que es posible encontrar en estos hogares madres que trabajan fuera de casa. En este tipo de familias hay más compromiso compartido con las tareas domésticas.

CONCLUSIONES

A continuación enumeramos alguna de las conclusiones más significativas del análisis de las tareas domésticas:

- El trabajo doméstico en Extremadura lo realiza fundamentalmente la madre. Si ésta trabaja fuera, exige la participación en las tareas del hogar al resto de la familia y si no trabaja fuera pide participación como ayuda.
- La madre asume el trabajo doméstico como su función primordial. El trabajo fuera del hogar es una extensión de las responsabilidades tradicionales.
- La participación del padre es escasa y prácticamente se reduce a las tareas de reparación, siempre está en función del tiempo disponible y de su estado de ánimo. La mayoría de los/as adolescentes justifican la escasa participación del padre porque realizar también trabajos en el hogar supone para él una doble tarea, aspecto éste que no se plantea tan claramente cuando la duplicación de jornada se da en la madre.
- La participación de los hijos es escasa y también como ayuda. Dentro de la familia, a la hora de la distribución de las tareas, el sexo es un factor de discriminación. Las hijas participan en las tareas domésticas más que los hijos y se les exige mejor realización.
- La edad es otro factor de discriminación en los varones, no así en las mujeres. Por lo general los varones de menos edad participan más que los de mayor edad. Esta discriminación no es la misma para las mujeres. Éstas cuanto más edad tienen más se les exige y por tanto más deben participar.
- Aparte de la discriminación por sexo y por edad, existe otra dentro de las propias tareas domésticas. Hay tareas que tienen una imagen más femenina que otras. Los varones aceptan participar en aquellas que consideran que no son exclusivamente propias de mujeres.
- La madre asume el papel de transmisora y ejerce un rol instrumental con las hijas: les enseña el oficio. A las hijas se les orienta a aprender para servir a los demás y a los varones para ser autónomos.
- El padre ejerce un papel instrumental con los hijos varones y alienta la feminidad (entendida tradicionalmente) en las hijas, aprobando la participación en aquellas actividades consideradas propias de su rol.
- Existe por parte de los/as adolescentes una valoración positiva del trabajo doméstico. En general es considerado igual de importante que otras actividades.
- La valoración positiva de las tareas domésticas que se ha hecho patente en las manifestaciones de muchos escolares extremeños de ambos sexos, nos hace pensar en modificaciones profundas en el comportamiento de las actuales generaciones, no obstante, muchos cambios son sólo formales. La modificación real de actitudes, parece ser un proceso a largo plazo.

CAPÍTULO V

LOS / LAS ESCOLARES Y SUS COMPAÑEROS / AS

La escuela representa uno de los ámbitos básicos para el desarrollo de la socialización de los individuos, aporta un bagaje de habilidades que hoy resultan imprescindibles en nuestra cultura. En las sociedades modernas es la escuela la encargada de la transmisión de los conocimientos y valores de la cultura en la que se han de insertar las personas. Nuestra escuela como entorno social parece favorecer la adquisición de habilidades sociales tempranas, especialmente en aquellas personas que no pueden adquirirlas por proceder de entornos sociales desfavorecidos. Las habilidades que habitualmente se adquieren son las referidas a la comunicación, a las conductas pro-sociales y a las relaciones socioafectivas. En los procesos de socialización que tienen que ver con el autoconcepto y la autoestima, la escuela influye de forma especial, ésta no sólo transmite conocimientos sino que también ayuda a configurar la identidad personal a través del desarrollo de la autoestima y del rol sexual de las chicas y los chicos.

En nuestra escuela existe todavía entre una parte del profesorado una visión estereotipada de los géneros masculino y femenino. La conducta de los niños se suele calificar de más activa o más dinámica mientras que la de las niñas se identifica con conductas más pasivas; queremos señalar que esto suele darse muchas veces de forma inconsciente.

También los contenidos curriculares y los libros de texto a menudo tienen un carácter sexista. El sexismo en la escuela se encuentra tanto en el currículum explícito como en el oculto, constituyendo una base de discriminación y por tanto de desventaja de la mujer respecto del hombre. Como muy bien dice V. Camps "Han cambiado las leyes, pero no han cambiado las mentalidades, ni las costumbres, ni las actitudes. No existen suficientes medidas correctoras para contrarrestar el factor que sigue situando a la mujer en una situación de inferioridad en una etapa determinante de su vida" (V. Camps, 1998).

El contexto de la escuela posibilita un marco más amplio que la familia para las relaciones sociales y afectivas, especialmente si se trata de las relaciones con los iguales. Las relaciones sociales que el niño y la niña mantienen dentro de la escuela, tienen relación directa con el efecto socializador de la institución escolar. En el colegio niños y niñas interactúan con los iguales, éstos/as influyen en ellos/as y va a ser con los otros/as donde empezarán a establecer relaciones sociales positivas, donde descubrirán los sentimientos de amistad y donde los/as escolares empezarán a desempeñar un determinado papel.

A su vez, la escuela proporciona al niño y la niña la experiencia de relación con los adultos; aunque el niño tiene la experiencia previa de relación con los adultos en el marco de la familia, en la escuela esta relación adquiere otros matices: la relación con los profesores y profesoras suele ser asimétrica y complementaria, el papel de las expectativas tiene un protagonismo especial, y adquiere una gran relevancia la organización de actividades y experiencias que favorezcan de algún modo la interacción de los niños y niñas con los adultos. El proceso de escolarización se convierte en las sociedades complejas en un poderoso instrumento de socialización, mediante procesos de asimilación de la cultura propia, con la intermediación de agentes sociales que se convierten en elementos esenciales del desarrollo.

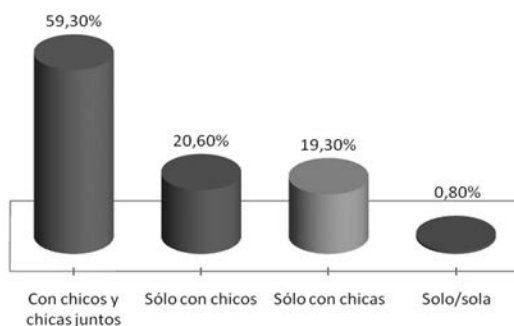
El sistema educativo, en general, ha tendido a formar esquemas de pensamiento y a utilizar instrumentos, que de algún modo legitiman la cultura dominante (clase media, sexo masculino). Una escuela con estos planteamientos no deja de ser una escuela arcaica y poco favorecedora del desarrollo social y personal de los escolares.

Para que esto no ocurra, ¿qué modelo de escuela, en este sentido, sería el idóneo? Desde nuestro punto de vista sería una escuela que como agente socializador, constituya un instrumento para el cambio social, sea capaz de ofrecer a los alumnos/as una serie de herramientas para modificar el entorno y adoptar nuevas formas de convivencia y valores propios de una sociedad democrática.

La escuela no puede reducir sus planteamientos a ser una mera transmisora de cultura, ni ser un instrumento de aprendizaje para la sumisión, ni de reproducción de desigualdades sociales, sino que debe abrir horizontes desde una postura crítica, positiva y reflexiva que propugne el avance social.

Desde la escuela se tratará de preparar a los niños/as para vivir y desarrollarse en una sociedad democrática, procurando que todo tipo de procesos educativos que en ella se lleven a cabo, proporcionen un cambio social, haciendo que los/as escolares sean reflexivos y críticos con las vivencias que tienen en la escuela y con los aprendizajes que en ella se construyen. Por último señalar que la escuela, como uno de los primeros agentes de socialización que es, ha de ser la célula desde la que se generen las distintas actitudes y valores democráticos que ayuden a conseguir una sociedad igualitaria y no sexista.

¿CON QUIÉN JUEGAS O PASAS NORMALMENTE EL TIEMPO DE RECREO EN EL CENTRO ESCOLAR?



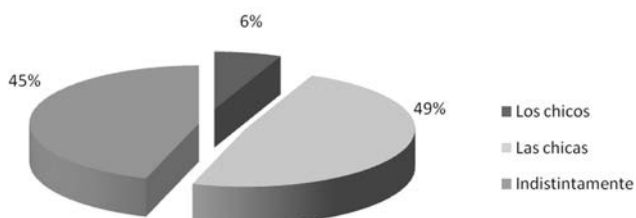
Para programar una educación no sexista resulta indispensable conocer con quién suelen jugar o pasar el tiempo de recreo el alumnado de nuestra región, cómo eligen a sus amigos y amigas de entre todos los demás compañeros/as, si para ello tienen en cuenta el sexo, o si por el contrario, más bien suelen escoger como amigos y amigas predilectos entre niños y niñas por igual, sin distinciones. Una vez sondeados los alumnos y alumnas obtenemos un dato muy gratificante. La mayoría de ellos/as eligen como compañeros/as de juegos a chicos y chicas indistintamente (59%), sin darle la mayor importancia al hecho de que sean del mismo sexo o del opuesto. Esta postura es más aceptada por las chicas (63 %), que por los chicos (56 %).

Es inevitable pensar en el vuelco que ha vivido nuestra sociedad en el campo de la educación en tan sólo unos pocos años, de colegios de niños o de niñas estrictamente, se ha pasado a centros mixtos sin mayor problema. A estos escolares son a los que les toca protagonizar el presente, bien seguro nos mostrarán en el futuro una sociedad más libre y carente de prejuicios que la que vivimos ahora.

No obstante nos gustaría que esta mayoría fuera la totalidad, pero no es así. La razón se va imponiendo poco a poco, aunque todavía hay quienes se resisten a vencer los parámetros convencionales a los que tradicionalmente hemos estado sometidos. Además de esto, hay que tener en cuenta que el factor del sexo tiene cierta importancia a la hora de la afinidad en algunos aspectos, lo cual puede explicar determinados comportamientos. Por todo esto, aparecen un 21% de niños/as que confiesan jugar sólo con chicos o con chicas respectivamente. Las razones que suelen dar ellas son que los chicos son muy brutos, mientras que ellos las tachan de “cursis” para justificar su discriminación. La educación discriminatoria que carece del valor de la igualdad entre sexos en los juegos o en los quehaceres domésticos repercute en la valoración del juego compartido en el recreo, lo cual sin duda ninguna traerá consecuencias en lo que será la correcta formación de la persona.

Si analizamos los resultados obtenidos podemos observar que con la edad se va consolidando el juego compartido de chicos con chicas. Estos resultados son muy positivos ya que hay que tener en cuenta que a través del juego los niños y las niñas comparten sus sentimientos, se manifiestan como son y conocen como son los demás, lo cual incide en el desarrollo de su identidad social de una forma determinante. Compartir el tiempo eligiendo a las personas sin distinción del sexo, como sucede en la mayoría de nuestros escolares, es una garantía de que las desigualdades pierden terreno frente al correcto camino de la igualdad y la solidaridad entre los dos géneros.

ENTRE LOS CHICOS Y CHICAS DE TU AMBIENTE LAS MEJORES NOTAS EN LOS ESTUDIOS SUELEN SACARLAS:



Vamos a seguir ahondando sobre cómo los chicos/as se ven a sí mismos y a sus compañeros/as y qué concepto tienen de los comportamientos en el entorno escolar. En esta pregunta y en la siguiente queremos hacer hincapié sobre la idea de la capacidad, cómo entienden los/as escolares la capacidad en sus compañeros/as, ¿ven diferencias notables entre sus compañeros y compañeras, o por el contrario ven una similitud entre unos y otras? Vamos a verlo seguidamente, y lo haremos preguntándoles sobre las calificaciones académicas.

Al plantear esta cuestión en el aula corríamos el riesgo de que los alumnos y alumnas se vieran representados en las respuestas a modo de pulso entre sexos, es decir que los niños respondieran que son ellos los que sacan las mejores notas, y las niñas dijeran que son ellas las que son más capaces. Pues bien, podemos decir que los entrevistados han respondido a lo que realmente ocurre en los centros escolares, así un 48,60 % opina que son las mujeres las que sacan mejores notas porque estudian más y son más responsables. Esta opinión fue respondida así indistintamente entre alumnos y alumnas. ¿Qué quiere decir esto?, en nuestra opinión podría darse una mezcla entre dos variables, por una parte, la variable ideal, que todos somos iguales, y por otra parte la variable real, parece ser que las mujeres están obteniendo mejores calificaciones que los hombres. Estas dos variables se reflejan en las estadísticas. Evidentemente no queremos plantear que las mujeres, por el hecho de serlo, son más capaces que los hombres. Y por supuesto, tampoco lo contrario. La realidad es que tanto en hombres como en mujeres hay personas con capacidad para los estudios, y otras con menos capacidad o que no han sido lo suficientemente apoyados.

Pero sí es cierto que podemos diferenciar a grandes rasgos y admitiendo un porcentaje de error, que hay cualidades que caracterizan a uno y otro sexo. Así, de la misma forma que las mujeres llegan a la pubertad antes que los varones, parecen tener las ideas más claras, parecen ser más tranquilas e incluso, tener un mejor equilibrio, mientras que los niños parecen ser más inquietos y parecen también necesitar más atención para llegar a buen puerto. Éstas son cualidades que sin duda ayudan a que los estudios se saquen mejor, ya que el curso académico requiere de una concentración a la que se llega más fácil con ciertas virtudes. Sea como fuere, lo cierto es que parece que los últimos estudios señalan que hay mejores calificaciones académicas entre las alumnas que entre los alumnos.

La edad constituye una variable de peso, a medida que aumenta también lo hace de forma vertiginosa el porcentaje de los/as escolares que afirma que las mejores notas en los estudios suelen sacarlas las chicas, un 35% de los/as escolares de entre 10 y 11 años así lo afirman frente al 58 % de los/as que tienen 14-15 años. La diferencia es muy significativa.

A pesar de que la percepción general de chicos y chicas es que las chicas obtienen mejores rendimientos académicos, dato que se viene dando desde la década de los 80 (Instituto de la Mujer, 1991) y de que a nivel formal la escuela es una institución democrática donde no puede existir otra variable diferente al rendimiento académico que impida a las personas elegir libremente el tipo de estudios que desean cursar,

se da la paradoja de que quienes mejores notas sacan (las chicas) renuncian posteriormente a los tipos de estudios técnicos que exigen una nota más elevada y cuyo valor en el mercado de trabajo es claramente superior, tanto a nivel de remuneración como de status social.

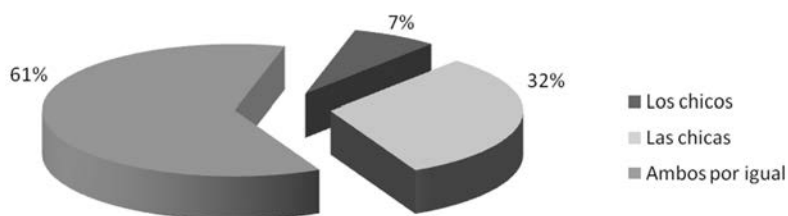
Por tanto, nos seguimos encontrando ante un sistema educativo, que a pesar de los avances anteriormente mencionados, sigue transmitiendo patrones estereotipados de sexo género.

Ante esta situación, y aunque ya desde la LOGSE (1990) se señala la necesidad de fomentar acciones en favor de la coeducación en los distintos centros escolares, nos parece de vital importancia realizar una llamada de atención y señalar que es necesario que desde la escuela y entre los docentes se plantee una reflexión seria y profunda sobre determinados objetivos educativos que se siguen transmitiendo, casi siempre de forma contradictoria a través del currículo oculto.

Es necesario que la escuela realice una opción clara en favor de la educación no sexista, para que así realmente se pueda garantizar el principio y derecho constitucional de la igualdad de oportunidades.

También desde los Departamentos de Orientación de los centros, para realizar una orientación profesional, sin que se vea influida por el estereotipo del rol sexual se debe tener en cuenta: ayudar a los/as jóvenes a tomar decisiones académicas y profesionales en función de sus capacidades, intereses y de la situación de empleo; cuestionando prejuicios y estereotipos sexistas que inciden en la elección de chicos y chicas, así como la información y sensibilización a padres y madres acerca de una orientación educativa en este sentido.

PARA TI SON MÁS INTELIGENTES:



Antiguamente a las mujeres se las negaba el pan y la sal socialmente hablando. Por descontado en el campo académico también. Esto ha ido cambiando hasta nuestros días poco a poco. Por ejemplo, todos conocemos lo que representa Madame Curie para la integración de la mujer en la sociedad y para la ciencia y la humanidad en general, pues bien, mientras se discutía si se le debía de dar la cátedra que había ocupado su marido, hecho sin precedentes y polémico pues era mujer, se anunciaba que se le había otorgado el premio Nóbel.

Afortunadamente estas situaciones ya no se dan, aunque actualmente en la cúpula de las instituciones siguen sin abundar las mujeres. Vamos a ver la opinión de los escolares sobre el nivel de inteligencia de ambos sexos. La mayoría de los chicos y chicas afirman que ambos la tienen por igual.

Alrededor de un 30/40 % de los encuestados/as ven a un sexo más inteligente que al otro. Llama la atención comprobar de que son las chicas (36%) las que se consideran mucho más inteligentes que los chicos. Es probable que sus mejores calificaciones y mayor predisposición para el estudio expliquen su afirmación.

Que algunos escolares (26%) señalen a las chicas como más inteligentes puede estar explicado en base a los mejores resultados académicos de éstas respecto a los chicos. Esta percepción conlleva un afianzamiento de las chicas en el terreno escolar, una mayor seguridad en sí mismas, una mejor autoestima, una confianza en sus potencialidades y una mayor relevancia en el terreno social que dará sus frutos en un futuro no muy lejano.

CONCLUSIONES

Si analizamos los resultados obtenidos podemos observar que con la edad se va consolidando el juego compartido de chicos con chicas. Estos resultados son muy positivos ya que hay que tener en cuenta que a través del juego los niños y las niñas comparten sus sentimientos, se manifiestan como son y conocen como son los demás, lo cual incide en el desarrollo de su identidad social de una forma determinante.

Dada la importancia que tiene el juego en la actividad de los/as escolares como medio de aprendizaje de valores, actitudes y normas sociales, es necesario plantearse de una forma clara e intencionada sobre el tipo de juegos que llevan a cabo nuestros/as escolares, para de ese modo poder actuar en consecuencia. Esta actuación debería conllevar algo más que realizar una selección y clasificación de juegos, debería llevar a planificar un currículum coeducativo que permitiese un adecuado desarrollo integral tanto de niños como de niñas.

Compartir el tiempo eligiendo a las personas sin distinción del sexo, como sucede en la mayoría de nuestros escolares, es una garantía de que las desigualdades pierden terreno frente al correcto camino de la igualdad y la solidaridad entre los dos géneros, aunque todavía queda mucho camino por recorrer ya que sacando mejores notas las niñas que los niños y considerándose más inteligentes siguen siendo discriminadas en el ámbito familiar y social. Podríamos decir que la discriminación hacia las niñas afecta más a la estructura de su personalidad que a su rendimiento académico.

CAPÍTULO VI

VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR

En las últimas décadas los problemas de acoso y amenazas entre escolares están adquiriendo importantes dimensiones en todas las sociedades y por ello, son motivo de gran preocupación para el profesorado, las familias y para un buen número de niños y niñas. Los estudios más divulgados sobre el tema revelan que en este tipo de conductas están implicados más del quince por ciento de los escolares de primaria y secundaria, como agresores o como víctimas.

La violencia ejercida en diversas formas ya sea robo, insulto, amenaza, agresión física o psíquica, es un fenómeno presente en las sociedades humanas actuales y a través de la historia.

La conducta violenta general se da de forma puntual como respuesta ante determinadas situaciones límite, o como actitud a través de conductas aprendidas. Es necesario que el ser humano sea comprendido como un sistema abierto y flexible, de este modo se entiende que la conducta no viene determinada exclusivamente por factores internos sino que el ambiente va a constituir el marco idóneo para realizar aprendizajes de diversa índole.

Las teorías e investigaciones apuntan a que las actitudes violentas se aprenden en el marco de los grupos primarios que son un referente durante la infancia. La familia y el entorno escolar constituyen los dos primeros referentes y agentes de socialización y por tanto el marco idóneo para realizar el aprendizaje de diversas actitudes, entre ellas la conducta agresiva/violenta. En esta línea podemos afirmar que los centros escolares como todas las organizaciones humanas son sistemas abiertos que como tales tienen la capacidad de estructurar y conformar su propio clima de convivencia.

¿Cómo explicar el fenómeno de la violencia/agresión? Los estudios realizados desde la Psicología y la Sociología ponen de manifiesto que la agresión sigue regulaciones complejas, se adapta a situaciones y es producto del aprendizaje.

¿Qué tipo de entornos conducen al desarrollo de un modelo de reacción agresiva? Para decirlo de forma muy breve, se han encontrado cuatro factores particularmente importantes (sobre todo en investigaciones realizadas con chicos/as; véase Olweus, 1998).

En primer lugar, la actitud básica de los padres y madres hacia el niño o niña. Una actitud negativa caracterizada por carencia de afecto y de dedicación, sin duda incrementa el riesgo de que el chico/a se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil hacia los demás.

Un segundo factor es el grado de permisividad del educador/a hacia el niño/a. Si los educadores/as son permisivos y "tolerantes" y no fijan claramente los límites de aquello que se considera comportamiento agresivo con los compañeros/as, es probable que el grado de agresividad aumente.

Un tercer factor que, según los resultados de las investigaciones, aumenta el grado de agresividad del niño y de la niña es el empleo del castigo físico y los exabruptos emocionales violentos. Podríamos decir que "la violencia engendra violencia".

Finalmente el temperamento del niño/a también desempeña su función en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva. El efecto de este factor es menor que el de los otros mencionados.

Las investigaciones extensivas internacionales, indican que los/as niños/as, y los/as adolescentes, que ven mucha violencia en la televisión, en vídeo y en el cine, a menudo se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión (Olweus, 1998).

En ocasiones, la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que rebasan la moralidad, por lo que el grupo de referencia se convierte en negativo para el desarrollo social del alumno. Aparece el fenómeno de prepotencia, o desequilibrio en el estatus social que un chico/a establece con otro o un grupo de alumnos con un alumno concreto. Es aquí donde generalmente aparecen los comportamientos agresivos de unos hacia otros.

Estos comportamientos realizados por abuso de poder pueden adoptar diferentes formas: puede tratarse de un maltrato directo, es decir, de agresiones de tipo intimidatorio, que a su vez pueden incluir un daño físico o verbal; o bien de formas de maltrato indirectas, como la exclusión social. Teniendo en cuenta las diferentes formas en que puede ejercerse el maltrato podemos establecer la siguiente clasificación:

A) Maltrato físico:

- A1) Amenazar con armas (maltrato físico directo).
- A2) Pegar (maltrato físico directo).
- A3) Esconder cosas (maltrato físico indirecto).
- A4) Romper cosas (maltrato físico indirecto).
- A5) Robar cosas (maltrato físico indirecto).

B) Maltrato verbal:

B1) Insultar (maltrato verbal directo).

B2) Poner mote (maltrato verbal directo).

B3) Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).

B4) Burlarse de alguien.

C) Exclusión social:

C1) Ignorar a alguien.

C2) Dar de lado, rechazar.

D) Mixto (físico y verbal):

D1) Amenazar con el fin de intimidar.

D2) Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje).

Agredir al otro en cualquiera de sus manifestaciones, denota un fallo claro en el sistema de comunicación y convivencia del grupo de personas o sociedad en la que un individuo vive, utilizar la violencia como forma de solución de los conflictos, evidentemente no es la mejor forma de resolver esa situación.

A continuación trataremos de constatar cual es la situación objetiva en nuestros centros escolares, respecto a conductas agresivas, y posteriormente trataremos de dar algunas sugerencias que puedan ser útiles.

¿HAS SUFRIDO ALGUNO DE LOS SIGUIENTES TIPOS DE AGRESIÓN?

Respuestas de los niños

<i>¿Has sufrido algunos de los siguientes tipos de agresión?</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>A veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>
Darte de lado, rechazarte	4,8%	10,6%	42,4%	42,2%
Insultarte	17,2%	28,2%	43,1%	11,5%
Burlarse de ti	11,1%	19,7%	40,7%	28,5%
Ponerte mote	20,8%	21,8%	33,7%	23,6%
Hablado mal de ti	7,7%	16,8%	43,4%	32,1%
Esconderte las cosas	6,1%	14,5%	30,8%	48,6%
Romperte las cosas	2,0%	5,3%	24,1%	68,6%
Robarte	2,4%	4,9%	18,0%	74,6%
Pegarte	5,1%	9,7%	33,1%	52,1%
Amenazarte para meterte miedo	4,6%	8,0%	23,9%	63,5%
Amenazarte para obligarte a hacer algo	3,2%	5,9%	20,2%	70,7%
Amenazarte con algún arma	0,9%	1,6%	5,0%	92,5%

Respuestas de las niñas

<i>¿Has sufrido algunos de los siguientes tipos de agresión?</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>A veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>
Darte de lado, rechazarte	4,7%	16,3%	37,7%	41,3%
Insultarte	12,1%	28,9%	42,2%	16,8%
Burlarse de ti	6,7%	19,3%	40,6%	33,4%
Ponerte mote	14,0%	20,7%	33,1%	32,1%
Hablado mal de ti	9,9%	27,7%	39,5%	22,9%
Esconderte las cosas	5,8%	15,5%	32,1%	46,6%
Romperte las cosas	1,7%	4,5%	21,8%	72,0%
Robarte	1,5%	3,5%	14,3%	80,7%
Pegarte	2,7%	7,3%	22,7%	67,3%
Amenazarte para meterte miedo	3,2%	6,4%	21,4%	69,0%
Amenazarte para obligarte a hacer algo	1,6%	4,8%	15,9%	77,8%
Amenazarte con algún arma	0,3%	1,0%	2,1%	96,6%

AGRESIONES ESCOLARES MÁS FRECUENTES

La agresión en la escuela constituye una de las peores experiencias a las que puede enfrentarse un niño o a una niña. Cada vez es más común al hojear la prensa, ver casos de violencia escolar espeluznantes, esto nos hace cuestionar, en primer lugar ¿qué está pasando?, ¿por qué ocurren este tipo de hechos?, ¿se tolera hasta cierto punto la violencia en la escuela porque se considera natural o un juego más?, ¿qué repercusiones tiene? etc. Y una última pregunta: los casos que vienen en los medios de comunicación son casos extremos, pero, ¿acaso no puede en cierto modo, ser más peligrosa esa violencia de todos los días, en pequeñas dosis?

Consideramos que en la medida que hay o “salta” un problema grave de violencia escolar, detrás existe todo un cúmulo de situaciones y de aprendizajes escolares, sociales y familiares, así como condiciones que podemos denominar detonantes de este tipo de situaciones lamentables y que la familia y el profesorado debe conocer para buscar las soluciones oportunas a los problemas detectados

A. Maltrato físico:

Pegar

La agresión física, probablemente constituye uno de los tipos de agresión más castigados dentro del entorno escolar y también fuera de él, dada la naturaleza de la misma. No es difícil encontrar en un patio de recreo, una pelea entre compañeros/as. Cuando se producen este tipo de situaciones con cierta frecuencia, es necesario

pararse y pensar que algo no está funcionando en el sistema de convivencia y/o comunicación del centro. La utilización de la fuerza física para agredir al otro es probablemente la forma más primitiva de agresión.

Es en esta forma de violencia, donde mayor influencia tienen los medios de comunicación, concretamente la T.V. Las películas de acción, los telediarios, los dibujos animados o algunas series, contienen una carga violenta, y más concretamente de violencia física abrumadora, que el chico/a aprende, y concluye que los conflictos al final se solucionan a través de la violencia física, y que esta violencia es algo habitual, usual, casi normal en sus vidas. De este modo es fácil caer en la insensibilización, y en creer que esa forma de solucionar los conflictos y convivir es lo habitual.

En nuestra investigación se aprecian diferencias entre la cantidad de agresiones físicas que reciben los chicos (son agredidos habitualmente un 5 % de chicos frente a un 2,7% % de chicas) y algunas veces el 9,7 % de chicos y el 7,3% de chicas. La variable sexo es determinante a la hora de identificar y analizar el perfil del agresor, son los chicos los más señalados por ellos mismos como agresores, el 22,2 % frente a las chicas que son señaladas como tales en un 6,8 % de los casos. Entre los niños y niñas que manifiestan que los pegan, alrededor de un 4% dicen que lo hacen sus padres y sólo un 1,3 % los profesores.

Robar

El robo constituye uno de los tipos de agresión que menor incidencia tiene dentro de la población escolar extremeña a la que se ha preguntado. El robo se ha considerado un acto reprochable a lo largo de la historia de la humanidad. Éste ha sido causa de discordia entre dioses de la mitología griega, y es necesario tener en cuenta que uno de los diez mandamientos es “no robarás” (cultura judeocristiana). Dentro del derecho romano a su vez se contempla el derecho a la propiedad.

Del mismo modo a lo largo del tiempo y en la literatura encontramos en Robin Hood y otras historias similares, que el robo de alguna manera se presenta como algo bueno, (robaba a los ricos para dárselo a los pobres), conducta que puede ser aprendida por los chicos/as, tal vez sin analizar previamente el valor ético/ moral del acto en sí, y sin tener en cuenta aquello de que “el fin no justifica los medios”. No se puede robar a los “malos” para dárselo a los “buenos”, ¿quién determina quién es cada uno de ellos?

De entre los datos proporcionados el 74,6 % de los escolares varones dice no haber sido nunca víctima de robo frente al 80,7 % de las chicas, siendo el sexo una variable determinante y llamando la atención que sean más chicos que chicas los que reciben este tipo de agresión, cuando parece que las chicas han constituido un blanco más fácil para llevarlo a cabo.

El índice de robo aumenta a medida que aumenta la edad, el salto más significativo se aprecia entre los 15-17 años. Por otro lado de entre los chicos que afirman haber sido víctimas de robo un 8,2% afirma que el robo lo realizaron otros

y un 12,4 % que esta agresión fue realizada por un chico, mientras que en las chicas sólo manifiestan haber recibido ese tipo de agresión el 5%, provocada más por niños que por niñas y por otras personas.

Se aprecian diferencias entre las distintas zonas de residencia, los/as escolares residentes en zona urbana manifiestan un mayor número de robos coincidiendo en señalar a otros no especificados como causantes de tales actos.

Esconder y romper cosas

Una forma de maltrato físico indirecto tiene lugar cuando el alumnado esconde o rompe cosas de sus colegas. Las típicas bromas de esconder algo a alguien no tienen ningún sentido porque atentan contra el derecho de toda persona a ser respetada y menos deben admitirse cuando se realizan de una manera habitual como ocurre con el 6% de escolares extremeños de ambos sexos que deben aguantar que les escondan las cosas incluso a un 2% que se las rompan muchas veces. En estos casos podemos hablar claramente de comportamientos de acoso que pueden traer consecuencias muy negativas para todos los grupos implicados especialmente para los acosados.

B. Maltrato verbal:

Insultar

La agresión verbal comúnmente denominada insulto suele ser el tipo de agresión más usual.

Agredir verbalmente es de algún modo más fácil y no está tan mal visto o penalizado como el resto de tipo de agresiones. En el vocabulario de muchos de nuestros escolares encontramos una "riqueza pasmosa" respecto a palabras ofensivas.

La agresión verbal es un tipo de violencia que aunque no parece tan real como la violencia física, sí que resulta preocupante, especialmente en el caso de insulto al otro porque es diferente, porque no se parece a mí, este tipo de insulto lleva detrás actitudes xenófobas y racistas, que sí conllevan riesgo y que con el tiempo esta violencia que en principio parece ser semi-inofensiva, puede hacer mucho daño: a quien la recibe, a quien agrede y al resto de compañeros/as, especialmente cuando alguno recibe agresión, no como algo esporádico, sino de forma regular y sin poder hacer nada por evitarlo, sufriendo un claro deterioro del concepto de sí mismo y de su autoestima.

También el agresor o agresora que habitualmente insulta, se burla, o hace daño a otro/a que simplemente ve distinto/a más débil o indefenso/a, sufre un grave deterioro moral y social. A su vez el resto de compañeros/as y espectadores/as son víctimas de un clima de agresividad, de un sistema de relaciones moralmente perverso donde se ve usualmente el abuso sobre aquellos/as que no saben o no pueden defenderse.

Si nos remitimos a los datos obtenidos en nuestro estudio entre la población escolar extremeña podemos observar que el insulto es la más común de las agresiones, un 17% de los chicos y un 12 % de las chicas son insultados habitualmente muchas veces y un 28 % de ambos sexos manifiesta que a veces es insultado/a. Sólo el 11,5 % de los chicos y el 16 % de las chicas manifiesta que nunca ha sido insultado/a. Sin duda y de forma comparativa con el resto de formas de agresión podemos considerarlo el tipo/forma de agresión que utilizan los/as escolares extremeños/as por excelencia. Con una incidencia mayor en los chicos que en las chicas en los casos graves de insultos continuos, quizá se deba a que en el modelo masculino de comportamiento la agresividad es un componente más del mismo, frente a componentes como la ternura o la sensibilidad, más característicos de lo que denominan modelo femenino de conducta.

La normalización del insulto en la vida cotidiana de nuestros adolescentes lleva al alumnado extremeño a no darle la importancia que tiene, por lo que la familia y el profesorado deben intervenir para que esta situación anómala desaparezca.

En los colegios públicos los chicos y chicas se insultan más entre ellos que en los privados, debido probablemente a que estos últimos no suelen acoger o lo hacen en menor medida a niños de zonas periféricas, donde el insulto está generalizado entre todos los grupos de edad.

Es evidente al analizar las tablas que tanto chicos como chicas se insultan más entre personas de su mismo sexo que entre compañeros de distinto sexo.

Igualmente podemos apreciar que a medida que aumenta la edad tanto en chicos como en chicas disminuye considerablemente el porcentaje de insultos.

C. Exclusión social:

Ignorar a alguien, rechazarle

A cualquier edad es necesario sentirse lo suficientemente bueno/a como para que los demás quieran estar cerca, conversar y hacer cosas con nosotros/as, pero es especialmente, en los años de la primera adolescencia, cuando es más importante tener amigos/as y ser aceptado/a por los demás.

En la adolescencia y la juventud, la sociabilidad con los iguales adquiere un papel fundamental. Pasados los años en los que la familia era el centro de la vida del chico/a, los amigos/as pasan a ocupar la atención de la vida de relación. El éxito y el fracaso social se centrarán en el éxito o el fracaso con los compañeros/as.

La Psicología de las relaciones interpersonales señalaba dos tipos de chicos/as: el socialmente aceptado o popular, y el socialmente rechazado, o impopular; pero entre ambos es generalmente donde se encuentran la mayoría de los chicos/as.

Según los datos obtenidos en nuestro estudio, entre el alumnado de primaria y secundaria de Extremadura, hallamos en el conjunto de los alumnos que se sienten rechazados por sus compañeros, o impopulares, a un 18,3%.

Indicar que encontramos diferencias en relación con el rechazo que sufren los alumnos y las alumnas, en mayor proporción lo sufren las chicas: 21% (4,7% muchas veces y 16,3% a veces) frente al 15,4% de los chicos (4,8% muchas veces, 10,6% a veces). El rechazo desciende a medida que aumenta la edad del alumnado (del 22,4% recibido por los alumnos/as de 10-11 años, hasta el 14,2% de los que tienen entre 16 y 17 años).

D. Mixto (físico y verbal):

Amenazar

Las amenazas constituyen un importante punto a tener en cuenta, del amplio abanico de las manifestaciones de violencia. Podríamos enmarcarlas dentro de la agresión físico verbal, pero con un componente que consideraríamos de alto riesgo, como es la intimidación. Que un escolar se vea intimidado, viene a ser básicamente lo mismo que ver violados sus derechos a comportarse, expresarse y sentir libremente, es decir, se están violando los derechos básicos que tiene por el mero hecho de ser persona.

Las repercusiones en este caso, como en los anteriores, son muy graves. Si el escolar agredido/a, no tiene habilidades suficientes para afrontar la situación, en este caso, tendría consecuencias negativas para su autoestima, el desarrollo de su conciencia crítica, de la imagen de sí mismo/a y en todo su desarrollo, especialmente en las facetas social y moral. Por otro lado, también las consecuencias que puede tener en los chavales y chavales ofensores/as resultan alarmantes, puesto que están desarrollando y manteniendo una conducta antisocial, que a largo plazo puede acabar en todo un listado de comportamientos delictivos entre los que podríamos incluir por afinidad, la extorsión.

Aunque la mayor parte de los niños y niñas manifiestan rechazo ante la conducta antisocial de las amenazas, sólo una minoría interviene para detenerla (Pepler, 1996; Rigby y Slee, 1991). Esta pasividad ante un compañero/a en peligro tiene varias consecuencias: en primer lugar, los niños y niñas se desensibilizan cada vez más ante el sufrimiento de otros/as a medida que contemplan situaciones en las que no se interviene, (Safran y Safran, 1985), en segundo lugar, existe la posibilidad de que quien contempla la escena de forma pasiva, puede llegar a experimentar una situación de indefensión similar a la de la víctima.

Entre los escolares extremeños y extremeñas a quienes preguntamos, encontramos en nuestro estudio que los chicos son amenazados en mayor medida: un 4,6% manifiesta recibir amenazas constantes que no le dejan vivir frente aun 3,2% de las chicas.

Analizando la tabla estadística comprobamos que un 20% de los chicos amenazados lo son por otros chicos frente a un 14,3% de las chicas.

El lugar de residencia en este caso constituye un factor diferenciador, así aparece una menor incidencia de chavales/as amenazados/as en zona rural que en zona urbana o semiurbana.

Respecto a la edad, aunque no existen diferencias especialmente notables, hay que señalar que a medida que ésta aumenta disminuye el acoso, probablemente debido a que tanto el niño como la niña van aprendiendo con el paso de los años estrategias de defensa ante situaciones amenazantes.

SI HAS RECIBIDO ALGUNA DE LOS SIGUIENTES TIPOS DE AGRESIÓN. ¿QUIÉN LA REALIZÓ?

Respuestas de los niños

<i>Si has sido objeto de alguno de estos comportamientos ¿quién los realizó?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Profesor/a</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Otros</i>
Darte de lado, rechazarte	1,2%	0,9%	5,9%	29,4%	14,3%	16,4%
Insultarte	2,0%	2,3%	4,6%	57,3%	21,4%	23,8%
Burlarse de ti	0,9%	0,8%	2,8%	43,7%	16,7%	19,0%
Ponerte mote	1,2%	1,2%	2,6%	54,3%	17,7%	16,0%
Hablado mal de ti	1,1%	0,9%	3,5%	32,4%	20,4%	19,8%
Esconderte las cosas	2,3%	4,1%	0,7%	27,5%	10,8%	12,6%
Romperte las cosas	0,9%	1,2%	1,2%	14,8%	4,8%	9,4%
Robarte	0,2%	0,5%	0,3%	12,4%	2,8%	8,2%
Pegarte	4,7%	3,7%	2,0%	28,2%	4,2%	10,8%
Amenazarte para meterte miedo	3,2%	2,1%	2,2%	20,0%	2,9%	10,1%
Amenazarte para obligarte a hacer algo	4,2%	2,7%	2,7%	13,1%	1,9%	8,3%
Amenazarte con algún arma	0,4%	0,3%	2%	3,2%	0,4%	2,7%

Respuestas de las niñas

<i>Si has sido objeto de alguno de estos comportamientos ¿quién los realizó?</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Profesor/a</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Otros</i>
Darte de lado, rechazarte	1,0%	0,6%	2,7%	18,9%	37,6%	11,9%
Insultarte	1,7%	1,5%	2,1%	50,0%	35,3%	18,1%
Burlarse de ti	0,6%	0,3%	1,8%	39,9%	25,8%	15,1%
Ponerte mote	1,3%	1,0%	1,1%	47,2%	26,1%	11,8%
Hablado mal de ti	0,4%	0,4%	1,5%	25,7%	49,2%	16,3%
Esconderte las cosas	1,8%	3,8%	0,1%	23,8%	21,3%	11,3%
Romperte las cosas	0,6%	0,9%	0,2%	13,1%	7,6%	8,5%
Robarte	0,2%	0,0%	0,1%	8,2%	5,2%	5,3%
Pegarte	3,7%	4,1%	0,7%	16,6%	9,2%	7,2%
Amenazarte para meterte miedo	1,8%	1,7%	1,6%	14,3%	8,6%	7,3%
Amenazarte para obligarte a hacer algo	2,5%	3,8%	1,5%	8,9%	5,8%	5,8%
Amenazarte con algún arma	0,1%	0,1%	0,0%	1,3%	0,5%	1,5%

Intento de agresión

Si analizamos la tabla estadística, observamos que existe una diferencia notable entre los escolares varones que han sufrido algún intento de agresión muchas veces (4 %) o alguna vez (16%). La edad constituye también una variable determinante. A medida que aumenta la edad de los escolares de ambos sexos se incrementan los intentos de agresión. Podemos considerar que las variables sexo y edad influyen de una manera especial en este tipo de violencia. Esto constituye un importante campo de reflexión, que da lugar a la formulación de distintas preguntas, entre las que podemos destacar: ¿por qué son los chicos quienes reciben más intentos de agresión?, ¿por qué en el intervalo entre la preadolescencia y la adolescencia (15-17 años) aumenta de forma considerable este tipo de agresión? Una autoafirmación errónea de la personalidad a través de la violencia podría ser una de las respuestas.

De entre el total de los escolares varones que han sufrido intento de agresión, un 24,5 % afirma que ésta la realizó un chico, frente a un 7,8 % que dice haberla recibido por parte de una chica, diferencia muy notable que pone de manifiesto la escasa violencia que reciben los chicos por parte de las chicas. Ellas dicen ser en mayor medida objeto de intento de agresión por parte de personas de su mismo sexo, aunque no se aprecia una diferencia tan clara con respecto a los agresores de sexo masculino, como ocurre en el caso de los chicos. Un 5,3 % dice haber recibido intento de agresión por parte de otras chicas, frente a un 7,8 % que dice haberla recibido por parte de otros chicos.

Encontramos a su vez que a medida que aumenta la edad, se eleva la proporción de escolares que dicen haber sido objeto de intento de agresión por parte de chicos, concretamente oscila entre un 14,5 % y un 21,4 % siendo más notable la diferencia en los intervalos de edad entre lo 14-15 y 16-17 años.

Por otra parte podemos observar que casi la mitad de la población escolar extremeña, objeto de nuestro estudio, dice conocer a alguien que ha sufrido o sufre algún tipo de intento de agresión, siendo ligeramente superior el número de chicas que de chicos que conocen a escolares que han recibido algún tipo de intento de agresión.

Nuevamente los varones dicen conocer a más chicas que chicos que reciben intento de agresión, siendo la diferencia de un 22,6 % de chicos frente a un 37,4 % de chicas, con mayor incidencia en zona urbana que en zona rural. Respecto a la edad, a medida que ésta aumenta, también se eleva la proporción de chicos y chicas que dicen conocer a alguien que ha sufrido intentos de agresión.

¿CONOCES A ALGÚN CHICO/A QUE HAYA SUFRIDO LOS SIGUIENTES TIPOS DE AGRESIÓN?**Respuestas de los niños**

<i>¿Algunos de tus compañeros / as recibe de otros chicos/ as alguno de estos comportamientos?</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>
Darte de lado, rechazarte	22,5%	27,4%	27,2%	22,9%
Insultarte	29,5%	33,8%	24,3%	12,4%
Burlarse de ti	28,2%	30,4%	24,3%	17,2%
Ponerte mote	36,4%	28,1%	21,0%	14,5%
Hablado mal de ti	23,4%	26,6%	27,1%	22,9%
Esconderte las cosas	13,8%	21,2%	29,1%	36,0%
Romperte las cosas	8,7%	10,9%	23,4%	57,0%
Robarte	7,0%	5,9%	17,4%	69,7%
Pegarte	12,2%	14,6%	28,0%	45,3%
Amenazarte para meterte miedo	12,2%	12,8%	22,0%	52,9%
Amenazarte para obligarte a hacer algo	8,2%	11,4%	19,5%	60,9%
Amenazarte con algún arma	2,7%	1,8%	4,6%	90,9%

Respuestas de las niñas

<i>¿Algunos de tus compañeros / as recibe de otros chicos/ as alguno de estos comportamientos?</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>
Darte de lado, rechazarte	21,0%	34,2%	28,1%	16,6%
Insultarte	28,1%	37,7%	23,6%	10,5%
Burlarse de ti	29,3%	35,8%	22,9%	12,1%
Ponerte mote	36,3%	31,3%	20,4%	12,0%
Hablado mal de ti	27,3%	31,9%	24,2%	16,7%
Esconderte las cosas	12,8%	20,6%	30,5%	36,1%
Romperte las cosas	6,1%	9,5%	19,7%	64,7%
Robarte	4,2%	7,1%	16,4%	72,3%
Pegarte	8,9%	12,7%	23,0%	55,4%
Amenazarte para meterte miedo	8,9%	11,7%	21,7%	57,7%
Amenazarte para obligarte a hacer algo	7,2%	8,9%	17,3%	66,6%
Amenazarte con algún arma	1,3%	1,0%	3,0%	94,7%

El alumnado está bien informado sobre la existencia de problemas de malos tratos entre compañeros/as. Es decir, aunque no todos participan, conocen bien en qué consiste el problema, quiénes son los chicos prepotentes y abusivos con los otros, quiénes son objeto de abuso e intimidación, dónde tienen lugar los malos tratos y hasta dónde pueden llegar. ¿Qué hacen los adolescentes con esta abundante y abrumadora información que tienen? Es difícil saberlo. Sin embargo, es sencillo entender que

estos conocimientos y estas experiencias pueden afectar a su sistema de creencias, ya que, aunque las situaciones violentas no les toquen personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas puede llegar a ser devastador y cruel.

El alumno/a que es obligado, directa o indirectamente, a callar e ignorar la violencia que un tercero ejerce sobre otro compañero/a, está siendo instado a asumir un cierto grado de culpabilidad cómplice, de la que ninguno de los protagonistas puede olvidarse. El agresor, porque recibe una especie de consentimiento que puede interpretarse como aprobación. La víctima, porque puede sentir que no es sólo la crueldad del agresor/es lo que le está atacando, sino también la de sus compañeros/as, que optan por la vía del silencio. Finalmente, para el chico espectador, ser consentidor puede ser interpretado como ser, en alguna medida, cómplice, ya que su silencio puede estar dificultando la intervención del profesorado o las familias y la finalización de la situación.

El chico/a que contempla, asustado o complacido, la violencia de los otros, recibe un mensaje incoherente con los principios morales, a partir de los cuales está tratando de organizar sus actitudes y comportamientos. No es nada saludable que aprenda a decir “no es mi problema”, porque sí está siendo un problema para él: el referente externo de lo que está bien y lo que está mal se está desequilibrando a favor de la paradoja y el cinismo, lo que no es asimilable a la imagen razonablemente buena de sí mismo/a que necesita para equilibrar su autoconcepto y autoestima.

Violencia con móvil

La utilización del móvil para acosar a determinados compañeros o mofarse de determinadas personas se está extendiendo cada vez más entre nuestros escolares, sobre todo varones, imitando comportamientos de chicos de otras comunidades autónomas y del extranjero.

Esta situación la describe Miguel Ángel Nieto en el dominical del periódico EL PAÍS de 28 de mayo del 2006:

“Por tres euros, un mendigo se bebe media litrona de su propia orina. Está grabado. Por otros tres, ese mismo mendigo se deja quemar el pelo con un mechero. También está grabado. Por la mitad de precio, otro indigente acepta mirar al objetivo de la cámara de un teléfono móvil. El pacto que le propone un grupo de adolescentes es que sonría para que se le vean los huecos de los dientes que le faltan. No le han dicho que, cuando enseñe las encías, uno de ellos, a traición, le dará un brutal golpe en la nuca. En la grabación se escuchan las carcajadas.

Son los happy slappers, los del guantazo feliz, los del tortazo divertido. La imagen tras el golpe se tambalea al ritmo de la risa. Con paciencia, estas secuencias completas, y otras miles, pueden encontrarse en Internet a través de redes P2P, de acceso universal; pero es más fácil obtenerlas a la salida de cualquier instituto de enseñanza media. Son innumerables los jóvenes que las llevan en la memoria de sus móviles. La tecnología bluetooth las difunde como esporas por la blogosfera de las aulas.

El Grupo de Análisis y Prospectiva de las Telecomunicaciones (Gaptel) estima que, sólo en España, la tasa de penetración de la telefonía móvil oscila en torno al

89,2%. Más de la mitad de los terminales está en manos de jóvenes y adolescentes, y la mitad de esa mitad lleva cámaras incorporadas que permiten grabar vídeos y hacer fotografías, según datos facilitados por los principales fabricantes; es decir, teléfonos móviles con tecnología bluetooth que, mediante un sistema de radiofrecuencia, les permite intercambiar ficheros, audio e imagen de forma instantánea e inalámbrica.

Éste es el escenario tecnológico en las aulas. El armamento es barato, muy accesible, de última generación, y es utilizado con fines maliciosos por numerosos jóvenes, según los diversos expertos consultados. No existen todavía baterías defensivas al otro lado de la línea de fuego, al menos que se sepa. Ni fabricantes, ni operadores de telefonía saben cómo desarrollar dispositivos técnicos para frenar un peligroso juego que nació en Londres y se ha extendido por España en forma de pandemia: la grabación y difusión de agresiones y vejaciones a compañeros de clase, amas de casa, indigentes o transeúntes despistados. Los reclutas del móvil no distinguen enemigos.

Lo llaman “happy slapping”

Los jóvenes británicos descubrieron hace un par de años lo entretenido que resultaba alimentar la memoria del móvil de contenidos violentos que posteriormente difundían. Comenzaron sacudiendo guantazos a los pasajeros del metro y de los autobuses. Y lo grababan. Continuaron propinando palizas a compañeros de clase, que también grababan. Y terminaron asesinando a un hombre de 37 años cuya muerte, y sobre todo la paliza previa, fue grabada desde un teléfono móvil.

A ese juego que no tenía previsto cobrarse ninguna víctima mortal le pusieron de nombre happy slapping. En español de la calle podría llamarse la colleja cachonda, aunque la traducción que han manejado los medios es mucho más literal y algo más eufemística: el tortazo feliz.

La moda británica se propagó rápidamente por Europa. Los jóvenes de Suecia, Irlanda y, algo más tarde, los de España adoptaron también esa forma de alimentar de contenidos a su móvil. Primero por hacer unas risas, luego por ganar apuestas de pandilla, y más tarde por convertir la violencia gratuita en un microespacio audiovisual para la micropantalla de los celulares. Un microprograma de televisión intercambiable con la comunidad de usuarios de terminales telefónicos.

En sólo unos días, dedicando un rato por jornada, este periodista recopiló en Internet más de cuatro horas de vídeos violentos grabados con teléfonos móviles en todos los rincones del Primer Mundo y países emergentes. El Tercer Mundo no compete en esta siniestra carrera. Los informes de expertos coinciden en que un gran número de jóvenes tienen acceso razonable a la compra de terminales telefónicos de tercera generación.

Las obras no duran más de dos minutos. La mayoría son secuencias completas que delatan la falta de pericia cinematográfica de los autores, jóvenes en su mayoría de entre 15 y 17 años, según un informe del mes de febrero de la Fiscalía de Menores de Sevilla. Otras, sin embargo, podrían competir en festivales. Están editadas con

asombrosa profesionalidad: los autores han creado cortinillas, ralentizado ciertos movimientos para realzar la brutalidad de los ataques, llevan sus propias cabeceras e incluso van firmadas por el guionista y director, quienes camuflan su verdadera identidad bajo un ciberseudónimo, un nick.

Pablo S. (16 años), estudiante de un instituto de Madrid, sólo ha grabado con su móvil la mano de una compañera de clase que tiene dedos de contorsionista y los dobla para cualquier lado. Pero en su móvil lleva más de una docena de vídeos violentos que le han ido pasando y que a su vez él ha pasado. Uno de ellos es japonés. Un estudiante de unos 15 años recibe una brutal paliza dentro del aula. Participan 11 de sus compañeros. La víctima está aterrada, pero no llora ni se queja. Estoicismo oriental durante tres largos minutos. Parece que le duele más al que lo ve que al que lo sufre. Es uno de los ejemplos extremos disponibles en la Red de cómo la gamberrada callejera londinense se convierte en algo extremadamente grave: acoso y violencia escolar; lo que los expertos llaman bullying.

El aspecto del joven agredido es además el prototipo de la víctima: “Sociable -sin llegar a ser popular-, alegre, con amigos y que se considera seguro de sí mismo”. Es el perfil que describe Ángela Serrano, psicopedagoga, responsable del área de violencia escolar del Centro Reina Sofía de Valencia y compiladora de un reciente libro: *Acoso y violencia en la escuela*.

El objetivo de esa violencia no es otro que la diversión de los agresores, que se sienten impunes camuflados en el grupo. El resultado, sin embargo, estremece: “El acoso escolar menoscaba la personalidad de las víctimas”. Mientras la seguridad del agredido disminuye, “la sensación de soledad aumenta hasta el punto de que la víctima se siente solitaria”. Todo esto sin tener en cuenta las lesiones físicas constatables.

Delito sin autor

“Los vídeos nos los pasamos por bluetooth”, dice Adriana H. (16 años), alumna del instituto Martínez Montañés, de Sevilla, un centro escolar que se convirtió en noticia cuando 10 alumnos insultaron, vejaron y grabaron con el móvil a una compañera con síndrome de Down. “Como el bluetooth de los móviles tiene un alcance de entre 20 y 100 metros”, explica Adriana, “el que tiene un vídeo chulo se lo envía sólo a uno, pero le llega a todos los que tienen bluetooth en su móvil. Da igual que estén en otra aula. Aquí no hay nadie que no tenga vídeos de éstos”.

Videos de éstos. Un corrillo de chavales y un móvil encendido. En medio, dos muchachos de no más de 17 años. Juegan a ver quién aguanta el tortazo más fuerte. Se ríen. No cabe duda de que son buenos amigos. Como los dos aguantan, juegan ahora a ver quién soporta el puñetazo más fuerte. El primero golpea con dureza, aunque con cierto comedimiento. El que replica asesta un fulminante derechazo al parietal de su amigo. Se desploma. Los ojos se le han dado la vuelta. Esta vez nadie se ríe.

Albert Gabàs, especialista en seguridad de redes y creador de un software que rastrea contenidos ilícitos en las redes P2P, afirma que es imposible determinar a

través de Internet quién pudo ser el autor de ese vídeo o de cualquier otro de los que se pueden descargar en la red.

Según Gabàs, la mayoría de fotos realizadas por cámaras digitales -también las que van incorporadas a los móviles- se etiquetan mediante un patrón denominado Exif que permite identificar en muchos casos el modelo de la cámara, la marca y su número de serie. A través de esos datos, con la colaboración del fabricante, podría determinarse la identidad del comprador, lo cual no garantiza la identificación del autor material del vídeo. “En el caso de las cámaras de vídeo de los móviles es imposible”, asegura Gabàs. “Se puede averiguar quién o quiénes difunden esos vídeos en Internet, pero técnicamente no hay forma de identificar a su creador sin tener acceso a la cámara. Si fuera sencillo habríamos identificado ya a los miembros de Al Qaeda que difunden las ejecuciones de rehenes”.

Análisis forense del vídeo

Para aproximarse a la autoría de un vídeo grabado con un celular es preciso, en primer lugar, “que se haya interpuesto una denuncia que permita la intervención judicial de las comunicaciones”, aclara el abogado Rafael Gimeno Bayón, especialista en delitos contra la propiedad intelectual en Internet. Y sólo en el caso de tener a varios sospechosos, y confiscados sus móviles, se puede proceder a lo que se denomina análisis técnico-forense. “Un análisis del vídeo en relación a los móviles, en ese caso, sí puede determinar con qué terminal se filmó. Pero de forma genérica es totalmente imposible”.

El problema se complica cuando el vídeo comienza a ser distribuido. En Internet no hay forma de llegar a quien lo hizo. “Si el vídeo se difunde a través de mensajes multimedia, la identidad del difusor depende del grado de colaboración que esté dispuesto a prestar el operador que da servicio a ese terminal”, afirma Juan Salom, comandante de la Unidad de Delitos Informáticos de la Guardia Civil.

Según Gimeno Bayón, no es fácil, pero tampoco imposible, derivar la responsabilidad hacia las empresas prestatarias de servicios electrónicos de difusión. “Pueden tener una responsabilidad moral”, señala, “pero difícilmente penal, salvo que se tenga conocimiento previo de su uso para contenidos presuntamente ilícitos”. El ejemplo es obligado: “El fabricante de un cuchillo no es responsable de su uso posterior”.

El bluetooth lo complica todo. Sencillamente porque es del todo imposible bloquear la transmisión de contenidos de un dispositivo como ése. “Y menos aún, lógicamente, identificar a quienes lo han difundido”, puntualiza Gabàs. Y aunque se les identificara, como explica Salom, difundir ese tipo de contenidos no es delito. “Es perseguible crear esos contenidos, pero no difundirlos; existe lo que se llama delitos de contenido, perfectamente definidos en convenios internacionales sobre actividades en Internet, y existe también el delito de agresión en sí, tipificado en el Código Penal. Pero exceptuando pornografía infantil, terrorismo y comercio electrónico, la difusión del resto de contenidos no está perseguida”, insisten los expertos.

El resultado jurídico de esta contradicción es manifiesto, y más aún si se tiene en cuenta que los responsables de las agresiones son menores de edad. En el caso de un asesinato realizado por un menor, la pena máxima que prevé la ley española es de ocho años de internamiento en un centro de menores y cinco de libertad vigilada. La pena que recayó sobre los 10 menores que agredieron en Sevilla a la compañera con síndrome de Down fue dedicar entre 60 y 100 horas de trabajos sociales en centros benéficos. David S., cómplice en el abofeteamiento de transeúntes barceloneses a los que él y su compañero golpeaban al grito de “¡sonríe, Willy!”, fue multado con 50 euros.

Jimeno Bayón es contundente a la hora de valorar este tipo de condenas. “La respuesta de repulsa social a esta clase de hechos hace que los ciudadanos demanden al Estado una respuesta judicial similar. Pero el Estado no puede ni debe reaccionar como víctima del delito, no puede dar una respuesta vengativa. La reeducación y la reinserción son las únicas respuestas constitucionales en estos casos”.

En Londres no se andan con chiquilladas. Los cuatro menores autores de la muerte del camarero David Morley, grabado y asesinado en octubre de 2004 mientras sus agresores decían estar realizando un documental, fueron condenados a penas de entre 8 y 12 años de prisión. A raíz de sucesos como éstos, el Gobierno británico dictó una ley contra la pequeña delincuencia que apenas ha surtido efecto. De hecho, el propio viceprimer ministro laborista fue víctima reciente de una videocolleja delante de sus guardaespaldas. Y la de Morley no ha sido la única muerte en el Reino Unido, donde la policía investigó en 2005 más de 200 agresiones de este tipo.

Lucía Marín Peidro, abogada especializada en nuevas tecnologías, añadía a la lista de dificultades legales para sancionar estas acciones la condición “transnacional o global” del mecanismo difusor. Es una de las conclusiones de su investigación. “La desaparición de fronteras físicas en el entorno digital ha hecho que las respuestas legislativas hayan sido insuficientes para hacer frente a esta lucha”.

Programas de intercambio de archivos de Internet ofrecen infinitos caminos para bajarse cuantos vídeos violentos se deseen grabados con teléfonos móviles. Por más límites de acceso que ofrezca Bill Gates en sus vulnerables plataformas operativas, un muchacho de 15 años tarda menos en romper las barreras de acceso que un adulto en destapar una cerveza.

Que naveguen los padres

LA COSA es complicada. Tras años de debate internacional, como recuerda Marín Peidro, se estableció como principio que “el acceso de los menores a contenidos perjudiciales para su normal desarrollo” sería considerado “responsabilidad de los padres y educadores, y no de las autoridades”. Las acciones administrativas contra esta suerte de impunidad se han centrado hasta ahora en la regulación del uso de los móviles en algunos centros educativos sin una campaña previa dirigida a concienciar a los jóvenes y a sus familias de la gravedad que puede conllevar el uso irresponsable de estas tecnologías. Las prohibiciones de acceder con móviles a las escuelas ya están en marcha en algunos centros españoles. Las medidas se elevan en la pirámide de la Administración. La Consejería de Educación de la Comunidad

Valenciana anunció el pasado mes de marzo la regulación del uso de móviles en las escuelas después de que en un instituto de Xàtiva se registrara una violenta pelea de chicas que llegó a los teléfonos móviles de todos los alumnos. También el Gobierno ha reaccionado poniendo en marcha el Plan de Convivencia Escolar.

Sin embargo, hay pedagogos mucho más escépticos. Según Víctor Rodríguez, orientador del instituto José Churriguera de Leganés, los jóvenes “tienen derecho a llevar sus móviles a la escuela, pero apagados”. Porque “culpar a Internet o a los móviles es echar balones fuera, algo en lo que los maestros caemos a veces cuando apartamos la mirada o calificamos de marginales este tipo de hechos porque no sabemos cómo abordarlos”.

DIME SI ESTÁS DE ACUERDO, DE ACUERDO EN CIRCUNSTANCIAS O EN DESACUERDO CON:

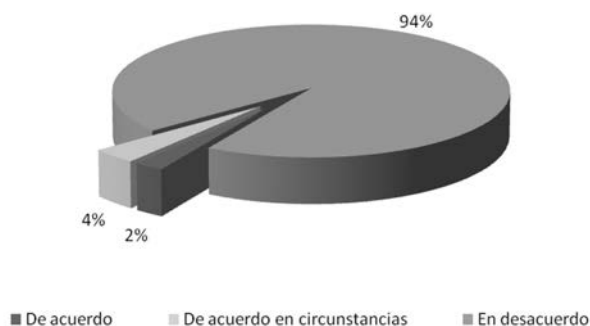
Respuestas de los niños

<i>Dime si estas de acuerdo, de acuerdo en circunstancias o en desacuerdo con:</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo en circunstancias</i>	<i>En desacuerdo</i>
El pegar a las mujeres está justificado algunas veces	2,8%	4,4%	92,8%
Si le pegan a algunas mujeres es porque se lo merecen	1,9%	5,6%	92,5%
Los maridos pueden golpear a las mujeres en determinados casos	1,3%	4,4%	94,3%

Respuestas de las niñas

<i>Dime si estás de acuerdo, de acuerdo en circunstancias o en desacuerdo con:</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo en circunstancias</i>	<i>En desacuerdo</i>
El pegar a las mujeres está justificado algunas veces	1,8%	2,8%	95,4%
Si le pegan a algunas mujeres es porque se lo merecen	0,9%	2,2%	96,9%
Los maridos pueden golpear a las mujeres en determinados casos	0,6%	2,4%	97,0%

Pegar a las mujeres está justificado algunas veces



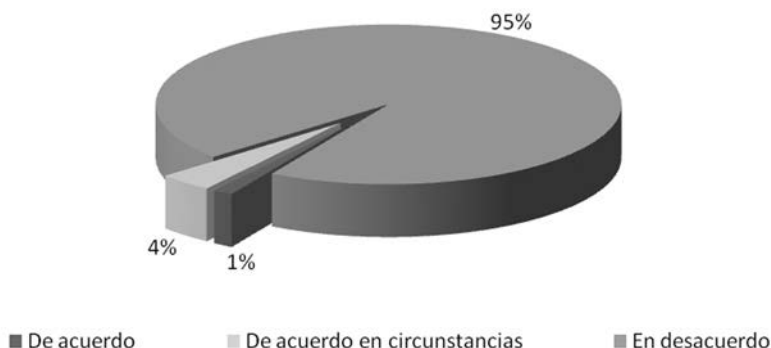
Resulta evidente que aunque teóricamente los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones, los modelos que se suelen presentar tanto a unos como a otras, desde su nacimiento no son los mismos. A los niños se les suele presentar un modelo masculino cargado de valores como violencia, agresividad, competitividad, que tienen un fuerte prestigio social; y por el contrario a las niñas se les ofrece un modelo femenino cargado de valores como la ternura, la intuición o la prudencia, que tienen en nuestra sociedad una escasa valoración.

Las cifras de malos tratos a mujeres resultan escalofriantes, si bien es cierto que los malos tratos se han dado a lo largo de toda la historia, es ahora cuando más están saliendo a la luz. Es relativamente fácil abrir la prensa o poner la televisión y escuchar alguna trágica noticia de alguna mujer maltratada o en el peor de los casos asesinada por su marido o compañero. En los dos últimos años se ha avanzado bastante en animar y apoyar a las mujeres para que denuncien este tipo de agresión.

Las circunstancias que llevan a este tipo de comportamiento son múltiples, pero no cabe duda que uno de los factores determinantes lo constituye el aprendizaje que de su rol, más o menos cargado de rasgos sexistas, hayan hecho tanto el hombre como la mujer, de ahí la importancia que tiene conocer el pensamiento del alumnado sobre estos temas para corregirlo cuando se detecte que es desviado.

Veamos que opinan los escolares extremeños/as sobre el tema que nos ocupa. Respecto a los datos obtenidos cabe señalar que un 93 % de los escolares varones están en desacuerdo con la afirmación “pegar a las mujeres está justificado algunas veces” frente a un 95,4 % de las chicas, respuestas que podemos considerar aceptables y que ponen de manifiesto que han interiorizado que la violencia hacia el otro género es inadmisibles en todas las circunstancias. Resulta penoso ver que un colectivo minoritario de chicas y sobre todo chicos (7,20 %) acepte que se le puede pegar a las mujeres en algunas circunstancias. Será necesario emprender acciones educativas para eliminar esas falsas concepciones sexistas si no queremos que en un futuro esos alumnos se transformen en agresores de sus parejas.

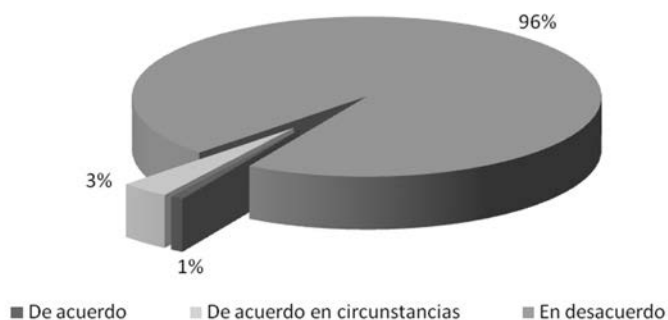
Si le pegan a las mujeres es porque se lo merecen



El rechazo a pegar a las mujeres porque se lo merecen es mayoritario, en proporción similar a la cuestión anterior, sólo un 5% de los entrevistados, mayoritariamente varones (7,55%) lo admite al menos en algunas circunstancias. A este tipo de alumnos habría que preguntarles para iniciar un proceso de cambio: ¿quién determina que las mujeres merecen que se les pegue? y ¿qué determina este tipo de actitud respecto a ellas? Sería interesante analizar los motivos/razones que les mueven a justificar la violencia hacia determinadas mujeres para poder buscar vías de solución adecuadas.

Lo que no es de recibo en ningún caso es justificar este tipo de acciones. Será por tanto necesario profundizar en ello, y tomar las medidas educativas oportunas al respecto.

Los maridos pueden golpear a las mujeres en determinados casos



Respecto a la afirmación, “los maridos pueden golpear a las mujeres en determinados casos”, un 94 % de los escolares varones manifiesta estar en desacuerdo, frente a un 97 % de las mujeres. El sexo del entrevistado/a es determinante en las respuestas. Obviamente son las chicas las que manifiestan un desacuerdo total con la violencia de los esposos hacia sus mujeres, aunque no ocurre lo mismo con un 6 % de niños que la justifican en algunas circunstancias. Eliminar este tipo de creencias machistas es el mejor medio de prevención para evitar futuras agresiones no deseadas.

¿QUÉ PODEMOS HACER CON EL ACOSO Y LAS AMENAZAS ENTRE ESCOLARES?

Objetivos

Los objetivos principales son reducir al máximo posible los problemas existentes entre las agresores y sus víctimas que se dan dentro y fuera del recinto escolar y prevenir el desarrollo de nuevos problemas.

Conseguir unas mejores relaciones entre compañeros/as y crear las condiciones que posibiliten tanto a los agresores como a las víctimas desenvolverse y funcionar mejor dentro y fuera del recinto escolar (Olweus, 1998). Implicar a los padres y

profesorado en las acciones con las que se pretende contrarrestar los problemas de la agresividad. Para llevar a efecto los objetivos señalados es imprescindible conocer los perfiles psicológicos de las víctimas y los agresores:

Las víctimas

El/la alumno/a que es víctima de sus compañeros/as no tiene características homogéneas. Puede ser un estudiante de buenos, malos o medianos rendimientos académicos. Casi siempre con escasas habilidades sociales, aunque no siempre es tímido ni reservado. A continuación vamos a ver algunos tipos de personalidad que, por uno u otro motivo, son susceptibles de tener problemas de victimización.

Con frecuencia las víctimas de burlas, marginación social y bromas pesadas son escolares bien integrados en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con los adultos: atienden al profesor/a, son sensibles a las recompensas en cuanto a sus tareas académicas y provocan envidia y celos entre los otros. A veces, la víctima de sus compañeros/as resulta ser un chico/a cuya debilidad social proviene de no haber tenido experiencias previas de confrontación agresiva. Chicos/as sobreprotegidos o simplemente, educados en un ambiente familiar tolerante y responsable, exhiben una gran dificultad para hacer frente a retos de prepotencia o abuso.

Muchas víctimas son, simplemente, chicos/as diferentes por tener una deficiencia física o psíquica (usar gafas, tener orejas grandes, pequeñas o despegadas, una nariz demasiado grande, ser algo obeso o muy delgado, pequeño o grande para su edad, etc.) puede ser excusa para convertirse en un objeto de burlas, desprecio, chistes, motes o agresión física. No olvidemos que el problema de la violencia es siempre un problema de crueldad y no sólo de conflicto.

Otro tipo de víctimas son las que pertenecen a grupos sociales diferenciados, como puede ser el caso de los gitanos en centros de mayoría paya o viceversa. Este tipo de violencia tiene una clara definición en el concepto de racismo.

No siempre el chico/a víctima de sus iguales es una víctima pura. Con frecuencia, aquellos que han tenido una experiencia relativamente larga de ser victimizados, se convierten a su vez en agresores.

Los agresores

El chico/a que abusa de los demás, rara vez es un alumno/a académicamente brillante. Más bien suele estar en el grupo de los que no obtienen buenos resultados, cosa que no parece importar mucho al grupo de iguales. Es curioso observar que el alumnado no utiliza los criterios de excelencia que los adultos utilizamos para enjuiciar a sus compañeros/as. Chicos/as de desastrosos rendimientos académicos, de pobre inteligencia para enfrentarse a tareas cognitivas, pueden gozar de prestigio social en base a sus habilidades en juegos y actividades no académicas.

Con frecuencia los abusones y maltratadores de otros son chicos/as que han sufrido o están sufriendo problemas de malos tratos por parte de adultos, muchas

veces son víctimas del abandono, la crueldad o directamente del abuso de personas cercanas a su vida familiar.

Víctimas y agresores necesitan ayuda

La violencia entre escolares es nefasta y destructiva para todos. Para los violentos porque les hace creer que gozan de impunidad ante hechos inmorales y destruye sus posibilidades de integración social. Para las víctimas, porque afecta gravemente al desarrollo de su personalidad. Para el resto de los escolares, porque se socializan en un clima de temor e injusticia y terminan creyendo en la ley del más fuerte. Para el profesorado, porque dificulta su labor educativa y les desanima como profesionales.

Por todo esto, la intervención que se programe para abordar los problemas de violencia entre iguales en los centros educativos no debe estar dirigida exclusivamente a las víctimas, sino también a los agresores/as y a los espectadores/as, porque todos están implicados y para todos tienen consecuencias negativas. Es importante tener claro que todos los protagonistas del problema necesitan nuestra ayuda profesional para salir de él, porque solos no lo conseguirán.

Es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil que retome el espíritu del viejo proverbio africano: *“Para educar a un niño hace falta la tribu entera”*.

A todas las víctimas del acoso escolar

Por la repercusión pública que tuvieron recojo dos acontecimientos penosos, publicados por los medios de comunicación, que tuvieron lugar en España e Italia, con la finalidad de que ayuden al lector a tomar conciencia y contribuir para que hechos tan lamentables no se vuelvan a repetir.

El suicidio de Jokin

“El 21 de septiembre del 2004 aparecía muerto un joven niño de 14 años al pie de la muralla del pueblo guipuzcoano de Hondarribia. La investigación forense determinó que el chaval se había arrojado desde lo alto de esa muralla. Pero la autopsia desveló también que su cuerpo había recibido numerosos golpes producidos con antelación a su caída. Poco a poco se fue descubriendo la posible causa del suicidio de Jokin. Según pudimos leer por primera vez en un buen relato de Pablo Ordaz¹ una semana después, Jokin venía sufriendo desde hacía un año, por lo menos, el acoso de un grupo de compañeros de 4º curso de la ESO del instituto público Talaia².

¹ *El País*, 30 de septiembre de 2004.

² En la localidad de Hondarribia, pueblo turístico por excelencia, viven unas 15.000 personas, hay dos colegios públicos infantiles y un instituto de Educación Secundaria (Talaia), aparte de otros centros de enseñanza.

Estos chicos «le venían sometiendo a una persecución sistemática a base de amenazas, palizas y vejaciones». Ahora ellos niegan lo de las palizas. El terror cotidiano se debió instalar en Jokin. Su determinación la dejó escrita así en su chat de Internet: «Libre, ¡oh!, libre. Mis ojos seguirán aunque se paren mis pies». Nunca dijo nada, hasta el viernes 17 de septiembre, cuando tras faltar a clase ese día y el anterior tuvo que confesar a sus padres –según el testimonio de éstos– que había recibido una paliza diaria los primeros días de esa semana. Pero no quiso dar los nombres de los autores. Su madre cuenta ahora que Jokin le dijo: «¿Qué quieres, que me maten a hostias si te digo quiénes son?». Tampoco nadie del instituto, ni alumnos ni profesores, se hizo eco de lo que sucedía. Después sí, velas y notas de condolencia mostraron al pie de la muralla lo que era de suponer. Una nota firmada por siete chicas y un chico decía: «Si alguien hubiera tenido el valor suficiente como para confesar todo lo que sabía quizás no hubiera sucedido nada de esto...» Y en el chat en el que participaba Jokin apareció inmediatamente el vivo ejemplo de lo que parecía ser –por lo menos entre los alumnos; no así seguramente entre los profesores– un secreto a voces: «kuant ms tiemp psa peor m sient es cmo un gusno ke cme mi interior x por abert defndid». ¿Y el profesorado más cercano? ¿Y los padres de unos y otros? Apenas nada sabemos. Pero algunas cosas sí han trascendido. Una se refiere a uno de los actos vejatorios que sufrió este chico mientras tuvo los trece y catorce años. El 14 de septiembre, nada más llegar a clase, fue bombardeado con rollos de papel higiénico por una parte de la clase que así “conmemoraba” lo que le había sucedido un año antes: una diarrea cuyos efectos propiciaron las bromas crueles que persiguieron a Jokin. Seguramente lo peor vino después, cuando la profesora hizo que él fuese precisamente quien recogiese los rollos de papel. También se sabe que tres profesores de Talaia son padres de tres de los ocho alumnos sobre los que hoy recae la denuncia de este acoso. Que alguno de los padres de estos chicos restó importancia a las acciones de sus vástagos, como cosas que han sucedido siempre. Que, salvo la psicóloga del centro, nadie se puso en contacto con los padres de Jokin. Y según cuenta Pablo Ordaz, hasta el mismo director en un primer momento tuvo que reconocer que «estos chicos han actuado como una banda de mafiosos» y que «quizás hemos actuado con demasiada lentitud». Aunque sí se dio prisa, nos cuenta Ordaz, para encerrarse inmediatamente en el silencio y ordenar a los profesores hacer lo mismo, trasladando esa “ley” al alumnado. Algo que no ha conseguido que se implantase en todos los alumnos. La terrible pincelada gruesa está trazada. Falta, sin embargo, conocer de un modo más concreto lo sucedido paso a paso, responsabilidad a responsabilidad, de los hechos, del silencio, de la pasividad... De cómo es posible que quede tan oculto el sufrimiento de este chico en parte de su entorno más cercano. De en qué valores y actitudes se educan estos chicos. Ahora se habla de ello como de un fenómeno más amplio, se acude a estadísticas, se debate el problema y las posibles soluciones. Es conveniente y necesario, hechos así remueven el patio y quizá nuestras conciencias. Pero para comprender hace falta entrar a fondo en este –como en otros– hecho específico, para ver lo que tiene de particular, por las personas que forman parte del cuadro, por el lugar donde sucede... y para tomar, todo sea dicho, las medidas correspondientes a esas responsabilidades.”

Una clase pega en Italia a un niño con síndrome de Down por defecarse

Un vídeo terrible ha desatado la alarma en Italia, que también hace cuentas con el aumento de la violencia y la crueldad escolar. Las imágenes fueron difundidas por Internet y rápidamente se elevaron en las listas de las más descargadas en el buscador «Google», que situó el espeluznante espectáculo en la categoría de «vídeos divertidos». En la grabación se puede ver cómo una clase entera de instituto, con alumnos de entre 17 y 18 años, agrade y humilla a un indefenso muchacho con síndrome de Down que se había defecado en los pantalones. Las imágenes son tan fuertes que las asociaciones de discapacitados y el propio Gobierno italiano se han referido a ellas como un acto de «tortura». El vídeo es breve. Dos alumnos aprovechan que el profesor no está en clase para hacer entrar a la víctima. Lo intimidan y le obligan a darse la vuelta, mostrando sus pantalones y evidenciando que se había defecado encima. Uno de ellos comienza a abofetearlo y a lanzarle puñetazos a la tripa. Cuando el muchacho, que atiende al nombre de Mario, intenta defenderse, decenas de voces chillan y le cae alguna que otra patada. Después lo conducen hasta la pizarra y comienza un juego que varios identifican como «el lanzamiento», una práctica que, según refleja el vídeo, no es la primera vez que se lleva a cabo. El espectáculo consiste en lanzar contra el pobre Mario todo tipo de objetos, mientras un coro ríe y se burla de sus protestas. Lo que más preocupa a las asociaciones y al Gobierno es que ninguno de los alumnos presentes se interpone a los agresores durante el vídeo. Es más: casi todos aplauden y ríen el salvajismo. Una niña maquillada se abanica con un periódico y, sonriendo a la cámara, comenta «¡Qué asco! ¡Se ha cagado encima!». Otro dibuja símbolos nazis en la pizarra y escribe frases cruelmente irónicas: «Nos sensibilizamos con los culos diferentes». Un tercero, haciendo que habla por teléfono, chilla: «Hola, somos de Vividown, uno de nuestros mongolos se ha cagado encima y no sabemos que hacer porque el olor nos entra en las narices». Tan sólo uno de los alumnos muestra un tímido rechazo, intentando perder la mirada en un libro para no asistir a la cruel escena. El caso ha suscitado tal alarma que el ministro de Educación, Giuseppe Fioroni, ha decidido encargarse personalmente. Su gabinete se ha instituido como parte legal y ha denunciado tanto a los agresores como a quien grabó y difundió el vídeo por la red. Paralelamente, las magistraturas de Roma y Milán se han puesto en marcha para localizar a los salvajes, ya que por el momento se desconoce su identidad.”

(www.el-refugioesjo.net)

Para mostrar lo mucho que tenemos que aprender de esas personas tan especiales, recojo de la página citada www.el-refugioesjo.net este relato conmovedor:

“Algunos años atrás, en las Olimpiadas Especiales de Seattle, nueve participantes, todos con deficiencias mentales o físicas, se alinearon para dar la salida en una carrera de 100 metros lisos. Al sonar la señal, todos salieron, no exactamente a toda velocidad, pero con la voluntad de dar lo mejor de sí, terminar la carrera y ganar. Todos, con la excepción de un muchacho que tropezó, cayó al suelo y comenzó a llorar. Los ocho restantes escucharon el llanto, disminuyeron el paso y miraron hacia atrás.

Todos ellos se detuvieron y dieron la vuelta. Una de las muchachas, con Síndrome de Down, se agachó, le dió un beso al muchacho y le dijo: "Tranquilo, ahora te vas a curar". Los nueve competidores se tomaron de las manos y caminaron juntos hasta la meta. El estadio entero se puso de pie y los aplausos duraron varios minutos. Las personas que estaban allí continúan repitiendo esta historia hasta hoy. Tal vez los atletas eran deficientes mentales... Pero con seguridad no eran insensibles. ¿Por qué? Porque, en el fondo todos sabemos que lo que importa en esta vida, más que ser un ganador solitario es ayudar a los otros a vencer, aunque esto signifique disminuir el paso y cambiar el rumbo.

"Una vela no pierde nada al darle lumbre a otra vela".

MEDIDAS PARA APLICAR EN LA ESCUELA

"Cuando en un centro se decide iniciar la aplicación de medidas sistemáticas contra las agresiones resulta provechosa la organización de una jornada escolar de debate sobre el problema. El objetivo de la jornada de debate debería ser la elaboración de un plan general de acción a largo plazo para la escuela.

Como un buen número de agresiones se producen dentro del recinto escolar, es importante que en los espacios exteriores se disponga de un número de adultos adecuado, que estén con el alumnado durante los periodos de descanso. Está comprobado que la presencia de profesores/as durante el recreo reduce el número de agresiones en la escuela.

Cuando un alumno o una alumna sufren agresiones en la escuela, lo normal es que plantee el tema a sus padres o a sus profesores. Pero desgraciadamente, a veces por miedo a quienes le agreden o por inseguridad no lo hacen. En estas situaciones puede ser útil un "teléfono de contacto" que pudiera atender a alumnos/as o padres y madres que deseen exponer su situación de forma anónima. Evidentemente si existe una buena comunicación entre profesores, alumnos y padres, es probable que no sea necesario este teléfono de contacto.

Si se quiere contrarrestar el problema de agresores/as y de víctimas de forma eficaz, es de desear que exista una cooperación estrecha entre la escuela y la familia. La escuela deberá animar a los padres y madres a que se pongan en contacto con los profesores y profesoras si sospechan que su hijo/a sufre agresiones o las produce.

Es importante que una acción en contra de las agresiones en la escuela no se convierta en un espectáculo, con una actividad febril de corta vida. Debe existir una disposición constante a contrarrestar tales tendencias en el entorno escolar. Una forma de abordar el problema podría ser la creación de un grupo de profesores/as para el desarrollo del medio social en la escuela.

Un modo natural de iniciar las actividades del grupo sería centrarse en los diversos aspectos del fenómeno de las agresiones y lo más importante, analizar las medidas adecuadas y el desarrollo de un plan de acción común para la escuela.

En cuanto a las medidas que se pueden aplicar dentro del aula es conveniente utilizar, según las ocasiones, el elogio o las sanciones. El profesor/a puede elogiar al alumnado de una forma individual o colectiva por su conducta positiva y de acatamiento a las normas; por intervenir cuando un alumno/a o más tratan de intimidar a otro/a; y en general por demostrar un comportamiento cordial y solícito con todos/as. La generosidad en los elogios no suele ser suficiente para conseguir que el alumnado cambie su conducta. Tanto las investigaciones como la experiencia demuestran que se deben emplear también las sanciones. Si el profesor o profesora saben o sospechan que se producen agresiones en la clase, no deben retrasar su intervención en el asunto. Es importante que empiecen a hablar seriamente y de inmediato con el agresor/a o los agresores/as, y con la víctima o víctimas. Hay que hacer todos los esfuerzos necesarios para garantizar a la víctima una protección efectiva ante el hostigamiento. Cuando la agresividad revista cierta gravedad es conveniente hablar con los padres pidiéndoles su colaboración para conseguir el cambio necesario

CONCLUSIÓN

Si realizamos una visión panorámica de las tablas anteriormente expuestas encontramos datos realmente significativos. Podemos observar fácilmente que el insulto es la forma de agresión más utilizada por los escolares extremeños/as, siendo en este caso más insultados los chicos que las chicas.

Por otra parte, cabe resaltar los datos obtenidos respecto a las amenazas, se señala a bastantes más chicos que chicas como víctima de amenazas. En cuanto a las agresiones físicas son los chicos quienes reciben con mayor frecuencia este tipo de violencia, constituyendo las chicas a juicio de los chicos, el grupo que menos realiza este tipo de agresión. Las relaciones entre chicos son por lo general, más arduas, conflictivas y agresivas que las que se establecen entre chicas. Sin duda se trata de diferencias que tienen raíces culturales y medioambientales.

Es preciso subrayar que un 7 % de escolares varones justifica en algunas circunstancias la violencia ejercida sobre las mujeres, pensamiento que es preciso modificar urgentemente al mismo tiempo que el acoso escolar.

Los resultados que hemos presentado no nos deben llevar en modo alguno a la conclusión de que no es necesario atender a los problemas de intimidación entre chicas. De hecho, hay que reconocer para poder contrarrestar estos problemas, tanto si las chicas son objeto de agresiones como si ellas mismas actúan como agresoras. En nuestra investigación hemos observado que las víctimas típicas de las agresiones son alumnos y alumnas más inseguros que el resto. Asimismo, padecen una baja autoestima y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. El hostigamiento repetido por parte de los compañeros/as incrementa considerablemente su ansiedad, inseguridad, y en general la valoración negativa que las víctimas hacen de sí mismas.

Siendo conscientes de la gravedad del problema de la violencia entre iguales no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella y también de la especial atención que hemos de prestar a esa nueva forma de agresión en pequeñas dosis, casi solapada y que nunca aparece en los medios de comunicación, que encierra un enorme peligro para todos aquellos que participan de ella. Nos atrevemos a realizar algunas sugerencias que de algún modo pueden ser medios útiles, para poder llegar a tener unas escuelas con unos sistemas de comunicación e interacción de calidad y como consecuencia aminorar el problema patente de la violencia en las mismas.

Nuestro actual sistema educativo, tiene como objetivo básico la formación de ciudadanos/as participativos/as defensores/as de los valores éticos para cuyo alcance se han de poner en marcha prácticas en consecuencia. Estas prácticas pretenden que los alumnos y alumnas lleguen a alcanzar distintas actitudes: la participación, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la capacidad crítica, entre otras. Para desarrollar estas actitudes es necesario partir de la vivencia de las mismas, en el día a día del aula; esto supone poner en marcha medidas como fomentar la participación de los alumnos y alumnas en la organización del centro y del aula. A su vez, organizar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa y no competitiva, favorecer el diálogo como instrumento de resolución de conflictos y fomentar el pensamiento crítico ante los distintos fenómenos que ocurren en la sociedad.

Sin embargo, y como fácilmente se puede dilucidar, el esfuerzo mayor para que esto sea posible, ha de realizarlo el equipo docente. Éste ha de ser el auténtico promotor del cambio de actitudes. Por lo tanto este equipo debe formarse previamente y cambiar su forma de ver y de hacer, con respecto a la educación en valores. Es muy importante que este esfuerzo sea sentido por ese equipo de profesionales, como una oportunidad de mejora tanto a nivel individual como colectivo. De su grado de implicación va a depender en gran medida el éxito de cualquier iniciativa en este sentido.

Las actitudes del profesorado frente a los problemas de agresores y de víctimas y su conducta en situaciones de acoso e intimidación son de gran relevancia por la dimensión que pueden alcanzar esos problemas en la escuela y fuera de ella.

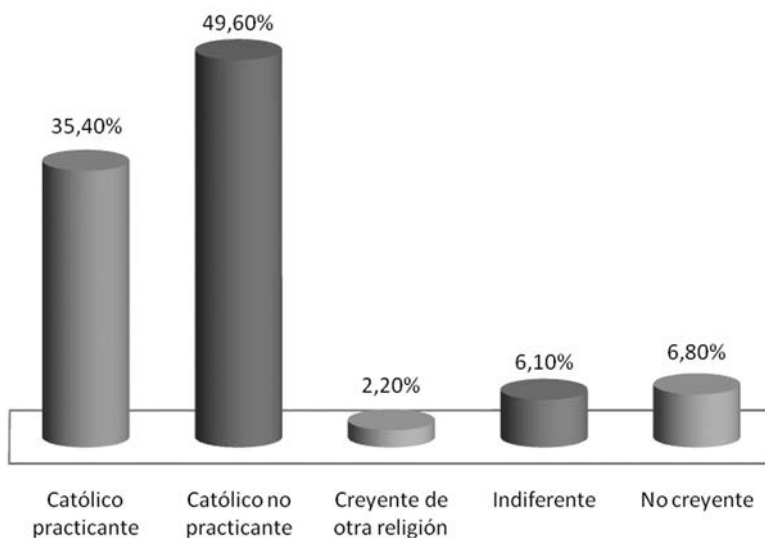
No es fácil cambiar los métodos, la organización, pasar a un sistema auténticamente participativo desde otro centralizado y jerárquico, pero es necesario caminar en este sentido, si realmente apostamos por formar personas de manera integral.

La vigencia social de modelos distintos para mujeres y hombres requiere actuaciones específicas en la educación que contrarresten la desigualdad y el desequilibrio que aún existe en nuestra cultura. Se pretende que las mujeres dejen de estar en los márgenes y pasen a ocupar el centro en igualdad de condiciones con los hombres. Esto supone un cambio que se producirá en la medida que las personas sean educadas para ello. La violencia ejercida contra las mujeres, constituye la forma más brutal de discriminación y de marginación del sexo femenino. En este sentido la educación escolar debe contribuir a que los alumnos y alumnas sean capaces de identificar y rechazar situaciones en las que se produce este tipo de comportamiento, de analizar sus causas y de actuar acorde a valores igualitarios.

CAPÍTULO VII

CREENCIAS Y PRÁCTICAS RELIGIOSAS

¿CÓMO TE CONSIDERAS EN CUESTIÓN RELIGIOSA?



La sociedad extremeña actual, como la sociedad española en general, ha sufrido en los últimos años y sigue sufriendo, un proceso constante de secularización, consecuencia lógica del laicismo implantado en la sociedad civil con la llegada de la democracia y la separación en distintas esferas de actuación de la Iglesia y el Estado.

Sin embargo, el laicismo imperante en el estado no implica el abandono radical de la confesionalidad católica de la mayor parte de las personas que forman la sociedad, ni por supuesto la ausencia general de una práctica religiosa, expresado en la asistencia y cumplimiento de ritos y cultos, que si bien se encuentra disminuida con respecto a décadas anteriores, está perfectamente enraizada en una parte significativa de aquellos que se consideran católicos.

Extremadura, se adapta perfectamente al cuadro expuesto. Al ser una sociedad que mantiene rasgos compartidos con las denominadas “sociedades tradicionales” y ser una sociedad preferentemente semiurbana y rural, el sentimiento

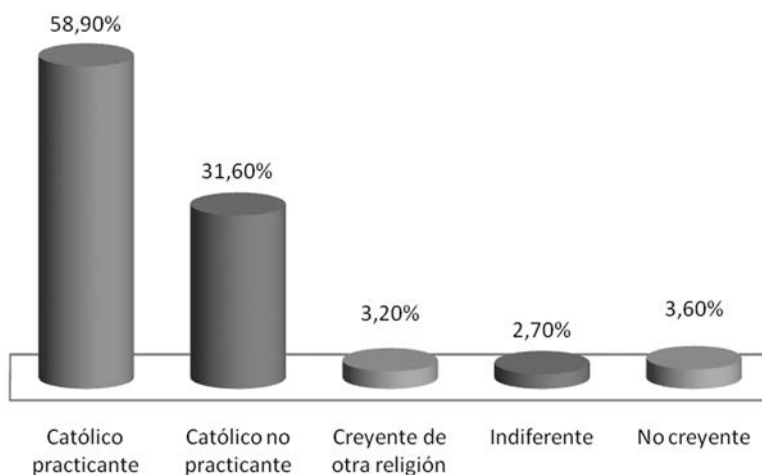
y la práctica religiosa permanece más estático que en las zonas urbanas o metropolitanas y el efecto de la secularización, aunque es contrastable, se produce de forma más lenta.

Los escolares extremeños de ambos sexos no escapan a esta realidad, como indica el gráfico anterior donde podemos observar que, si bien se consideran mayoritariamente católicos, sólo un 35% dice ser practicante. Por otra parte es interesante destacar que el alumnado de los colegios privados se declara católico practicante en un 38,5%, frente a un 34,2% de los colegios públicos. Esta diferencia de 4 puntos sólo puede venir explicada, por el carácter religioso de los colegios privados y por una eficacia en cuanto a transmisión del ideario del centro y la buena receptividad por parte del alumnado, socializado previamente en esos principios en sus núcleos familiares. Hay que reseñar, no obstante, que en 1999 la diferencia era de 16 puntos, lo que pone de manifiesto que el proceso de secularización se está produciendo también de una forma radical entre el alumnado de los colegios concertados.

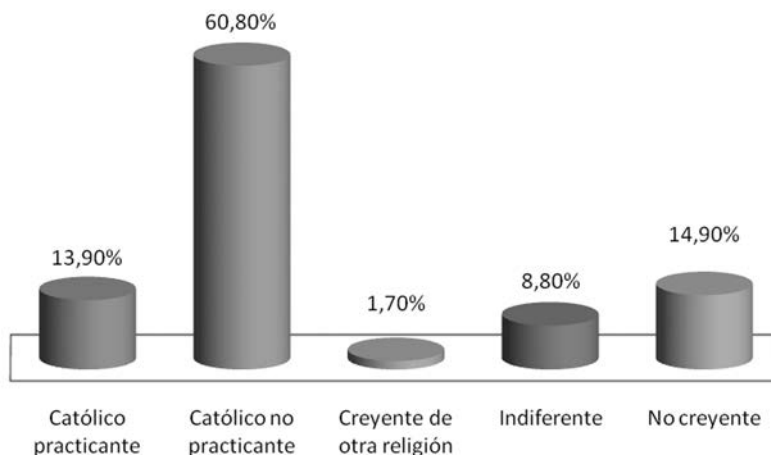
La distribución por sexos en la práctica religiosa de los escolares extremeños ha sufrido profundos cambios, pasando de una sociedad donde las mujeres iban mucho más a misa que los hombres a otra donde ambos minoritariamente practican por igual. Los alumnos/as de los núcleos rurales son practicantes en mayor número que los alumnos y alumnas de las ciudades (las familias más tradicionales representan comportamientos más de acuerdo con los estereotipos existentes).

Para finalizar este apartado, es fundamental analizar la influencia de la edad con relación a la definición religiosa que se dan los alumnos/as:

Cuestión religiosa de 10 a 11 años



Cuestión religiosa de 16 a 17 años



A simple vista, los datos que nos ofrece este nuevo estudio sobre el alumnado extremeño, comprendido entre 5º de Primaria y 4º de ESO, es decir entre los 10 y los 17 años, corrobora la conclusión aportada en el estudio realizado hace seis años y que no es otra que confirmar que la juventud extremeña se seculariza constante y rápidamente. Si bien es verdad que mayoritariamente, el 85%, se siguen considerando católicos, esta autodefinición religiosa parece, a la luz de los datos que posteriormente aportaremos, más bien una etiqueta social impuesta por la costumbre, que un compromiso consciente y militante con los dogmas o la ideología de esa confesión religiosa.

Por otra parte, queremos destacar que, aunque son cifras pequeñas, el número de los que se definen indiferentes se ha duplicado con respecto al estudio anterior, pasando del 3% al 6,1% y el número de los que se declaran no creyentes se ha triplicado, subiendo del 2,1% al 6,8%. Estos datos, que sumados suponen casi el 13% del alumnado extremeño objeto de este estudio, son muy significativos y nos indican el constante viaje hacia la desacralización, lo profano e incluso el laicismo, igualándose en ello con el resto de la sociedad española. Declararse indiferente o no creyente en materia religiosa, dentro del ciclo de edad que estamos analizando, comporta una toma de decisión y una actitud de ruptura con lo tradicional y con lo socialmente correcto.

A lo largo del período de tiempo transcurrido entre el estudio sobre los escolares extremeños del año 2000 y el actual estudio, la evolución de la cuestión religiosa se traduce en un cambio sustancial y muy importante entre las cifras resultantes de aquél y las actuales. Así, en el año 2000, se declaraban católicos practicantes el 53% de los jóvenes estudiantes entre 5º de Primaria y 4º de ESO. En el presente estudio esa cifra se ha reducido al 35,4%, lo que supone un descenso de 18 puntos, es decir, los jóvenes se alejan de la práctica de la religión, bien porque sus dogmas no les

convencen, por desidia o comodidad, por falta de compromiso o porque quizás la Iglesia no responde adecuadamente a sus demandas y preocupaciones cotidianas produciéndose de este modo un distanciamiento y una incomprensión mutua, o por un compendio de todas ellas.

Los que se definen católicos no practicantes han experimentado un cambio equiparable, pero en sentido inverso, a los datos anteriores. En el estudio anterior, solamente el 30% se declaraban católicos no practicantes, mientras que ahora los que así se declaran alcanza la cifra del 49,6%, casi la mitad de la muestra se denomina católico no practicante, pero sin embargo por las razones que sean, este apelativo es más nominal que real y no implica una militancia activa, sino más bien la aceptación de una característica social que define al grupo pero que no lo obliga en su ideología y su comportamiento.

Es interesante destacar, en referencia a los datos aportados, la evolución experimentada por el alumnado según su escolarización se realice en centros públicos o en centros concertados o privados. Tanto en unos como en otros el camino hacia la secularización es imparable.

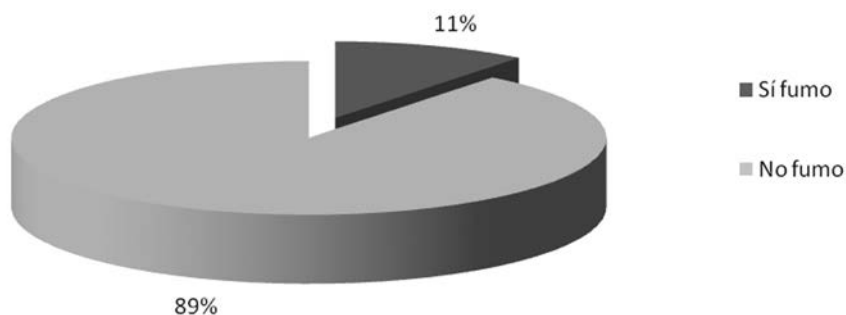
CONCLUSIONES

Los resultados del estudio nos indican que el abandono de la práctica religiosa aumenta rápidamente con la edad, este abandono coincide en el tiempo con el paso de la infancia a la adolescencia y prefigura el principio de la ruptura de una tutela total por parte de los progenitores sobre sus vástagos. La asunción de roles propios de la adolescencia, la búsqueda de la autoafirmación frente a los iguales y a los mayores, explica este significativo cambio de actitud ante la práctica religiosa, ya que se identifica este abandono como un signo de madurez ante la vida. De hecho esta tendencia al mimetismo con sus mayores se da tanto en los hombres como en las mujeres, aquellos abandonan antes la práctica religiosa ya que copian a la figura paterna y éstas retardan más ese abandono, en caso de que llegue a producirse, imitando el comportamiento de la figura materna. El crecimiento en el abandono de la práctica religiosa manifestada en estas edades, no significa una toma de postura agnóstica ante la vida, puesto que mayoritariamente siguen definiéndose como católicos.

CAPÍTULO VIII

TABAQUISMO Y ALCOHOLISMO

¿PODRÍAS DECIRME SI FUMAS?



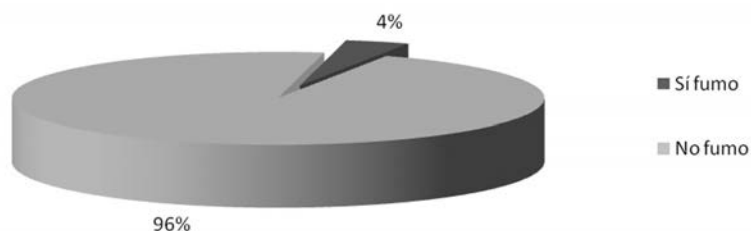
A pesar de los esfuerzos de las distintas administraciones, de las continuas campañas de la O.M.S., de las campañas de lucha contra el cáncer y otras enfermedades cardiorespiratorias, de la constante advertencia de que el consumo del tabaco perjudica gravemente la salud, el alumnado de Primaria y de la E.S.O., sigue acercándose al tabaco y comenzando su consumo a edad temprana. El consumo del tabaco es un hecho culturalmente aceptado y ello es una de las razones que explican esta iniciación temprana, a esto se añade la circunstancia de haber sido considerado un cierto rito iniciático de acceso a la madurez.

El gráfico anterior nos señala el índice de fumadores/as entre los escolares extremeños/as. Estas cifras que en un principio pueden parecernos poco elevadas y que están alejadas del 20% de Primaria y Secundaria que fuman regularmente según los datos proporcionados por la Sociedad Española de Neumología y Cirugía Torácica, son sin embargo cifras engañosas y que analizadas con detenimiento y por sectores revelan una realidad preocupante que nos debe llevar a reflexionar y actuar urgentemente contra el consumo del tabaco. Teniendo en cuenta que el perjuicio de su consumo no tiene unos efectos visibles inmediatos, el planteamiento de la lucha contra su uso se torna más difícil.

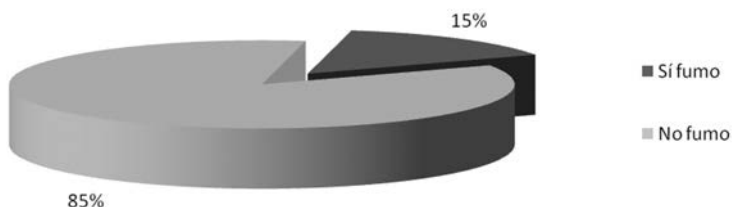
Las cifras de fumadores/as por sexos nos revelan que las chicas alcanzan un mayor índice de consumo que los chicos. Esta diferencia a favor de las mujeres, no hace más que poner de manifiesto la realidad presente en la actual sociedad española,

que viene dada por la constante disminución en la edad de iniciación en el consumo del tabaco y por la incorporación creciente de las mujeres a ese hábito. El deseo de igualarse a los hombres, y la yuxtaposición de la idea de independencia con el hecho real de fumar ha motivado, sin duda, el incremento espectacular en el número de adolescentes que se inician en el consumo. La asunción de roles masculinos por parte de las chicas, diluye el sentido sexista del rol y afirma ante sus ojos la igualdad de sexos al considerar el fumar, ya no como consustancial al varón sino, como una acción ambivalente. El consumo se identifica falsamente con la igualdad de sexos, la libertad de escoger y la independencia en la toma de decisiones o en la acción.

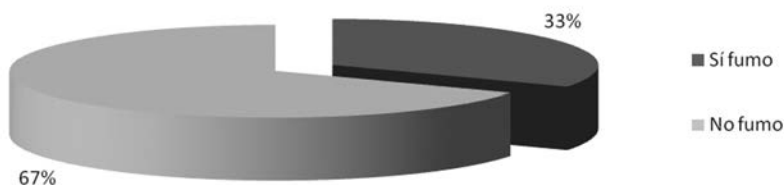
Fumadores de 12 - 13 años



Fumadores de 14 - 15 años



Fumadores de 16 - 17 años



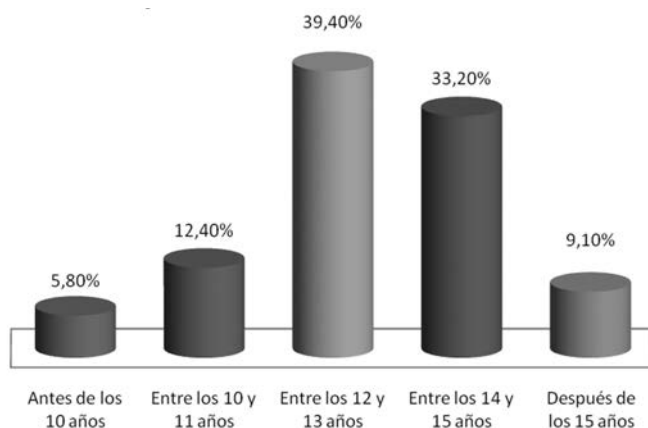
Como muestran los gráficos, la edad en que se comienza a fumar es cada vez menor, los porcentajes de consumidores/as entre los 14 y 17 años coincide con la media existente en España y delimitan, con respecto a edades anteriores, un salto cuantitativo en el proceso de captación de fumadores/as, marcado fundamentalmente en el paso de los 13 a los 14 años y de los 15 a los 16 años. Este cambio de actitud, acompañado por un cambio conductual que se plasma en el ingreso, de un alto número de adolescentes en el círculo de fumadores/as, sólo puede venir explicado por la confluencia de una serie de factores personales y sociales que se aúnan en ese corto período de tiempo.

El paso de la infancia a la adolescencia, supone una transformación física y psíquica del individuo, su espejo son ahora los/as hermanos/as mayores y los adultos, su deseo de imitación les lleva a adoptar los roles propios de aquellos/as, tratando así de acortar distancias y quemar etapas hacia la madurez. Con esta idea concuerda la contestación de un alumno de 1º de E.S.O. al responder a la pregunta, ¿piensas que actualmente se empieza a fumar y a beber con temprana edad?, de la siguiente manera: "Sí, porque así crees que los demás piensan que eres más mayor, pero en realidad es una tontería".

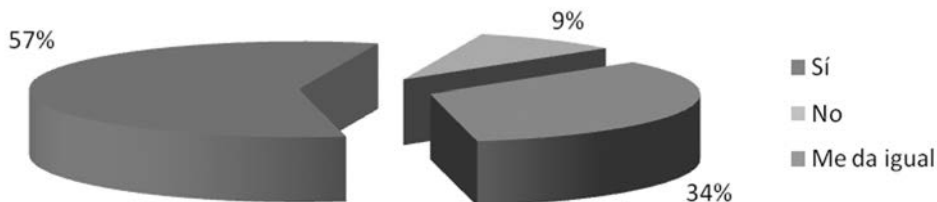
Los compañeros/as ya iniciados en el hábito de fumar, les empujan hacia el consumo, que se transforma así en una manifestación de autoafirmación y de identificación con el grupo. Los/as adolescentes ven equivocadamente en el consumo del tabaco, la entrada en la edad adulta, esto les proporciona a ellos un sentimiento de independencia frente a los demás y de rebeldía frente a la autoridad.

La libertad actual de la que gozan los/as jóvenes a partir de los 14 años, la falta de control por parte de padres y profesores/as, la presión de sus iguales, unidos a la actual cultura del ocio y consumo, y a la facilidad para adquirir en el mercado cualquier tipo de material se conjugan para que el y la adolescente adopten el hábito de fumar. La libertad de que gozan ahora los/as adolescentes la pone de manifiesto otro alumno de 1º de E.S.O. que a la pregunta anteriormente redactada contesta "Sí, porque cada vez tenemos más libertad".

¿A qué edad comenzaste a fumar?



¿Te gustaría dejar de fumar?



De la población que se declara fumadora, la inmensa mayoría ha comenzado a fumar después de los 11 años y antes de los 15, con un índice de desarrollo entre los 13 y 14 años. Es en esta franja de edad, donde la influencia de los padres y madres, profesores y profesoras, etc., deben incidir más para inculcar hábitos saludables a los/as adolescentes y realizar una lucha frontal contra el consumo del tabaco.

Esta lucha puede verse reforzada por el hecho de que el 57, 5% de los escolares de ambos sexos que se declaran fumadores/as afirman que les gustaría dejar de fumar.

Como conclusiones es interesante destacar:

- El gran salto cuantitativo en el consumo se produce a partir de los 13 años. Ésta es la edad más peligrosa de iniciación actual en el hábito de fumar.
- La influencia de padres/madres, profesores/as y compañeros/as es muy importante en la introducción al consumo del tabaco.
- Las mujeres en una búsqueda de falsa igualdad con el hombre, están adoptando formas de conducta propias de aquellos, asumiendo roles semejantes. Ello hace que el consumo del tabaco por parte de las mujeres se dispare de forma alarmante y que incluso supere el número de hombres consumidores, o que se inician en el consumo.
- Se sigue pensando de forma tradicional, que el consumo es un signo de madurez y de entrada en la edad adulta, en este sentido el estereotipo (fumador/a = hombre – mujer adulto/a) sigue funcionando. Romper este estereotipo es primordial para cambiar la actitud y el comportamiento ante el tabaco.

¿CON QUÉ FRECUENCIA CONSUMES CADA UNO DE LOS PRODUCTOS SIGUIENTES?

Respuestas de los niños

<i>¿Con qué frecuencia consumes cada uno de los productos siguientes?</i>	<i>A diario</i>	<i>Alguna vez a la semana</i>	<i>Alguna vez al mes</i>	<i>Alguna vez al año</i>	<i>Nunca</i>
Café	12,3%	15,4%	10,1%	16,9%	45,2%
Refrescos y zumos	67,0%	27,2%	3,5%	1,0%	1,3%
Cerveza	0,7%	5,9%	5,5%	11,2%	76,6%
Cubatas	0,6%	11,2%	8,1%	8,7%	71,3%
Vino	0,8%	3,0%	5,4%	12,3%	78,5%
Tabaco	5,6%	2,1%	1,2%	3,3%	87,8%
Porros	0,9%	1,5%	2,0%	2,7%	93,0%
Otras drogas	0,3%	0,2%	0,5%	0,9%	98,1%

Respuestas de las niñas

<i>¿Con qué frecuencia consumes cada uno de los productos siguientes?</i>	<i>A diario</i>	<i>Alguna vez a la semana</i>	<i>Alguna vez al mes</i>	<i>Alguna vez al año</i>	<i>Nunca</i>
Café	6,7%	15,8%	10,6%	16,5%	50,5%
Refrescos y zumos	65,8%	28,9%	4,0%	0,9%	0,4%
Cerveza	0,4%	3,2%	2,7%	5,6%	88,1%
Cubatas	0,3%	9,7%	10,6%	9,0%	70,4%
Vino	0,2%	2,4%	4,2%	7,7%	85,5%
Tabaco	6,5%	3,2%	2,3%	4,3%	83,8%
Porros	0,4%	1,4%	2,0%	2,4%	93,8%
Otras drogas	0,1%	0,1%	0,2%	0,5%	99,2%

El estudio realizado sobre los escolares extremeños/as, se circunscribe a las edades comprendidas entre los 10 y 17 años, éstas representan el tránsito de la infancia a la adolescencia y configuran una etapa llena de cambios y conflictos.

Igual que los adolescentes españoles/as, los extremeños/as, se encuentran con la fácil disponibilidad de una serie de sustancias de alto componente tóxico (sobre todo tomadas en exceso), siendo ilegales algunas de ellas y siendo legales otras. Entre estas últimas sustancias, la que ocupa el primer lugar es el alcohol en las distintas variedades en que suele tomarse: vino, cervezas o combinados como cuba-libre realizados generalmente con alcoholes destilados tipo ginebra, ron, whisky, etc., y ello debido a: su amplia aceptación social; su fácil adquisición para el consumo, ya que entre otras cosas el precio no supone un grave obstáculo en el camino de acceso; a la institucionalización

por parte de la juventud y adolescencia, de la llamada “movida”, sacralizando el ocio de los fines de semana y dirigiendo a los/as adolescentes a un nuevo templo donde se consumen de forma generalizada y compulsivamente grandes cantidades de alcohol en un corto período de tiempo; y a la gran permisividad social, en esta sociedad todo se celebra ingiriendo alcohol (nacimientos, bodas, bautizos, el primer trabajo, los aprobados de fin de curso, etc.) o se olvida del mismo modo.

El consumo de alcohol está tan culturalmente aceptado que tienden a ensalzarse sus valores positivos (facilita la comunicabilidad, rompe las inhibiciones y prejuicios, da entrada a un estado de euforia y alegría, etc.) y a minusvalorar los efectos negativos, tales como dependencia, alteraciones de la conducta, bajo rendimiento académico y laboral, etc. Por último el consumo de alcohol se ha identificado como un signo de madurez y como el ejercicio pleno de la edad adulta, lo que ha contribuido a que los adolescentes se lancen por esa senda, imitando comportamientos paternos y maternos tratando de asumir prematuramente roles que no les corresponden.

Todo lo anteriormente expuesto, unido a los datos de que se dispone nos lleva a manifestar que el consumo de alcohol entre los/as adolescentes y los/as jóvenes se encuentra en un estado de expansión, posee además unas características propias que lo diferencian del consumo tradicional que se realizaba en los núcleos familiares, y que se ha impuesto de forma generalizada entre los/as adolescentes españoles, sin distinción de edad, clase social, nivel de estudios y sexo, dado la incorporación de las mujeres a este hábito.

El consumo entre los/as jóvenes ha adoptado en estos años las siguientes pautas:

- Se está produciendo un descenso significativo en la edad de comienzo del consumo de bebidas alcohólicas entre los/as adolescentes, edad que se establece en la frontera de los 13 a los 15 ó 16 años.
- Como ya se apuntó, el consumo se da fundamentalmente los fines de semana, tiempo de ocio donde cesan las obligaciones diarias. Es un consumo compulsivo, se bebe mucho en poco tiempo, de forma que los efectos del alcohol sobre el individuo son inmediatos. Se trata de vivir rápidamente, se facilita la comunicación entre la juventud y se cohesiona el grupo, ya que todo él participa de la misma sustancia y de los mismos efectos.
- Se consumen generalmente combinaciones alcohólicas de alta graduación o cerveza en detrimento del vino que representa el consumo tradicional de las generaciones adultas y que se toma en el núcleo familiar y en las comidas como complemento alimentario. Por el contrario los/as jóvenes son consumidores de calle, es decir beben fuera de sus casas, que es donde se encuentran con sus iguales y con sus compañeros, donde establecen sus lugares de diversión, donde escapan al control de los adultos y donde generalmente amparados en la noche, con el sentido transgresor que la noche y la oscuridad confiere al comportamiento, se sienten más libres e identificados con ellos mismos/as.

- El consumo de alcohol entre los/as adolescentes más jóvenes tiene al principio un marcado carácter de rito iniciático, del paso a una edad madura, de adopción de roles de adultos, es una forma de socialización tanto de las chicas como de los chicos, se integran en el grupo, adquieren status dentro de él y se identifican y participan con sus compañeros/as en las decisiones que se tomen.
- Todos los puntos desarrollados son aplicables tanto a los chicos como a las chicas, si bien con respecto a estas últimas la edad de inicio se retrasa un año o dos, con respecto a sus compañeros masculinos

Ciñéndonos al contexto extremeño, nuestros escolares son un fiel reflejo de lo que acontece en el ámbito general, participan de las mismas pautas de comportamiento que los/as adolescentes del resto del país y siguen fielmente los mismos modelos culturales.

El consumo de alcohol entre los adolescentes extremeños/as ya sea en forma de cerveza, cubatas o vino alcanza a un gran número, ya lo beban diariamente, alguna vez a la semana, alguna vez al mes o alguna vez al año.

En el análisis del consumo por sexos, las tablas adjuntas nos señalan claramente que los chicos superan a las chicas, lo que concuerda con lo ya señalado y demuestra que los chicos se inician antes que sus compañeras en el mundo del alcohol, a pesar de que éstas se incorporan, aunque más tardíamente, en casi las mismas proporciones que ellos.

Las razones de este retraso en el acceso de las mujeres pueden ser debidas a varios factores entre los cuales cabría destacar:

- El consumo de alcohol se identifica con la figura paterna, representa la autoridad y la madurez en un sentido machista de la concepción de género y de la distribución de roles. Los chicos tienden a identificarse antes con ese estereotipo que tienen ante sus ojos, tratan de copiar miméticamente esos modelos de comportamiento. En ese sentido la incorporación más tardía de las mujeres, se muestra como una toma de decisión más racional, en el sentido de autoafirmación de la propia independencia personal y de igualdad frente al sexo contrario.
- La vigilancia sobre la conducta de las niñas suele ser mayor y prolongarse más en el tiempo que la de los niños, los padres controlan más rígidamente a las mujeres obligándolas a cumplir unos horarios más estrictos que a sus compañeros del otro sexo, sobre todo a las edades que nos referimos.

Para completar los análisis de los datos obtenidos, tenemos que contemplar el consumo por edades con relación al consumo global.

Respuestas del grupo de edad de 16 a 17 años

<i>¿Con qué frecuencia consumes cada uno de los productos siguientes?</i>	<i>A diario</i>	<i>Alguna vez a la semana</i>	<i>Alguna vez al mes</i>	<i>Alguna vez al año</i>	<i>Nunca</i>
Café	15,5%	14,9%	14,2%	18,2%	37,2%
Refrescos y zumos	61,3%	32,0%	5,4%	1,0%	0,3%
Cerveza	0,7%	19,2%	12,4%	12,0%	55,7%
Cubatas	0,3%	43,9%	23,8%	14,6%	17,3%
Vino	0,7%	11,0%	14,4%	19,9%	54,1%
Tabaco	26,5%	5,5%	3,1%	6,2%	58,8%
Porros	2,4%	6,2%	6,2%	10,7%	74,6%
Otras drogas	0%	0,7%	0,7%	3,1%	95,5%

En los resultados del estudio se ve claramente la evolución del consumo de cerveza, cubatas o vino con relación a la edad. Como se puede apreciar en el gráfico el consumo de alcohol se ha generalizado a la edad de 16 años

Siguiendo los resultados podemos distinguir tres bloques de edad con relación al consumo que marcan saltos cuantitativos muy importantes, no sólo en la incorporación de nuevos elementos, sino también en la periodicidad del consumo que se hace más corta, lo que determina que las cantidades de alcohol ingeridas por persona aumenten gravemente.

En el bloque de edad que va de los 10 a los 13 años el consumo de alcohol oscila entre el 7 y el 11%, siendo espaciado en el tiempo, a lo largo del año. Se deduce de ello que es fundamentalmente un consumo realizado bajo supervisión y control paterno/materno, dentro de los límites del hogar y en celebraciones señaladas. Aunque el número de iniciados en el alcohol no es muy alto cuantitativamente, la gravedad de esta introducción al consumo radica en que supone una desinhibición y una aceptación del hecho del consumo de alcohol como normal. Los niños y niñas que ven este comportamiento paterno y materno participan de él, siendo consumidores potenciales en el futuro.

En el bloque de los 14 y 15 años se experimenta un aumento espectacular alcanzándose la cifra del 33 % en el consumo de cerveza y del 48% en el consumo de cubatas, si bien es cierto que el consumo de fin de semana habitual baja en esta edad al 34%. Confirman estas cifras el alza en el consumo de cervezas y alcoholes destilados en detrimento del vino, lo que coincide con lo que ocurre en el ámbito del Estado.

La edad de 14 años supone la ruptura de comportamientos propios de la infancia y la entrada en la adolescencia. Los niños y las niñas adquieren mayor libertad de movimientos al aflojarse de alguna manera el control de sus progenitores, unos y otras permanecen fuera de casa durante más tiempo, lo que facilita el contacto con sus iguales y aumenta la influencia de estos, se comienza a tener idea y sentirse parte integrante de grupos de amigos/as estructurados y a adecuar sus comportamientos y conducta al mismo. Se tiende a copiar comportamientos de grupos

de edad mayores y a adoptar roles de adulto, tratando de presentar una imagen de madurez. Esta emulación o intento de acercamiento a lo que para ellos/as es el estereotipo del adulto, los conduce de forma prematura al consumo de aquellos productos propios de la madurez como el alcohol. Al plantearse el ocio, sobre todo del fin de semana como el de otros/as jóvenes de más edad, se dirigen hacia la llamada “movida” produciéndose este incremento espectacular en el número de consumidores de alcohol al mismo tiempo que se produce un aumento en la frecuencia del consumo.

El bloque de edad de los 16 y 17 años presenta un panorama desolador y muy preocupante, donde los términos del consumo se invierten, de forma que pasan a ser mayoría los que beben alcohol, lo que no sucedía antes: sólo el 17,3% manifiesta que nunca bebe cubatas y el 55,7% que nunca ingiere cerveza.

Este crecimiento en el flujo de la juventud hacia el consumo de alcohol asienta sus raíces en el grupo de edad anterior, y es la base de lo que en edades posteriores representa el alcoholismo entre los/as jóvenes. Se da en esta edad todas las pautas de comportamiento señaladas al principio de esta exposición, que comparten tanto los adolescentes españoles/as como extremeños/as. El alcohol se consume preferentemente con el grupo de iguales y supone: una iniciación al consumo, la expansión del mismo, el aumento en la periodicidad y por lo tanto en la cantidad consumida. En otro plano significa: una identificación con el grupo, aumento de la sensación de libertad e independencia con respecto a los padres/madres, asunción de roles de adulto, deseo de alcanzar status dentro del grupo etc.

La búsqueda de ocios alternativos, sobre todo al llamado “botellón”, se torna como la primera e imprescindible fase en la lucha para erradicar el consumo de alcohol entre los/as adolescentes.

CONCLUSIONES

El modelo cultural tradicional de la sociedad española no ha considerado, ni identificado el consumo de tabaco y alcohol como un consumo de drogas, aunque legales, peligrosas. Si bien se ha, más que prohibido, restringido su uso a los niños/as, al alcanzar éstos la pubertad en muchos casos han sido iniciados por los propios padres, sobre todo los hombres, lo que viene a representar la aceptación por parte del grupo de edad de los adultos de la premadurez/madurez de los jóvenes como una nueva etapa de la vida, y marca también la diferenciación en la socialización de los roles de género, pues las mujeres no participan en términos generales de esta iniciación.

A pesar de las transformaciones sufridas en estos últimos años en todos los ámbitos de la sociedad española y por supuesto en las relaciones de género, la concepción cultural/tradicional descrita, lleva aparejada una grave laxitud en cuanto al consumo de esas drogas y subyace en el inconsciente colectivo de las actuales generaciones significando un obstáculo gravísimo en el camino del enfrentamiento radical de nuestros adolescentes contra el consumo del tabaco y alcohol.

Este *laissez-faire* nos ha conducido a una situación de consumo cada vez más elevada, donde la barrera del género ha desaparecido, ya que las mujeres se han integrado a él prácticamente a la par que sus compañeros varones. Es verdad que no todos los adolescentes y jóvenes fuman y beben con asiduidad, pero también es cierto que un gran número lo hacen con regularidad. Como características generales de este consumo pueden destacarse a grandes rasgos:

- Se diluyen las diferencias de género.
- Las mujeres participan cada vez más, sobrepasando a los hombres en el consumo de tabaco y quedando por debajo de éstos en el consumo de alcoholes.
- Aunque la edad de iniciación puede situarse entre los 10 – 12 años, la verdadera eclosión se sitúa entre los 13 y 15 años. Es en esas edades donde se aúnan una serie de circunstancias que facilitan y potencian el consumo de esas drogas legales como alcohol y tabaco. Entre esas circunstancias se pueden destacar: Mayor independencia del núcleo familiar, se aflojan los lazos de la autoridad paterna/materna. Formación de grupos de iguales estables, es decir, de las llamadas pandillas con todo lo que ello implica en cuanto a cambios de comportamientos, influencia de los medios de comunicación en la socialización del adolescente, etc.
- El bajo precio del alcohol, tabaco y la venta en cualquier lugar de estos productos facilita su consumo. La prohibición de venta a menores no se cumple.
- El consumo de alcohol se produce fundamentalmente durante el tiempo de ocio, es decir los fines de semana. Es un consumo compulsivo donde se ingieren grandes cantidades en poco tiempo.
- El sentido de invulnerabilidad de los/as jóvenes está presente en el consumo excesivo de tabaco y alcohol. El engancharse le pasa siempre a los/as otros/as, nunca a mí.

Para finalizar, el diagnóstico de la situación está claramente establecido y no se puede ocultar que es altamente preocupante, por descontado no existen fórmulas mágicas para cambiar de la noche a la mañana, pero sin duda alguna se pueden tomar medidas que paulatinamente reconduzcan el comportamiento de nuestra juventud. Algunas de estas medidas ya están tomadas, como por ejemplo, la Ley 4/1997 de 10 de abril, de medidas de prevención y control de la venta y publicidad de bebidas alcohólicas para menores de edad, y otras habrá que ir adoptándolas. No sólo creando leyes y haciéndolas cumplir, sino fundamentalmente tratando de crear una nueva conciencia colectiva que establezca claramente la peligrosidad de consumo de esas drogas, una alternativa al ocio juvenil del fin de semana. Incidiendo fundamentalmente en la franja de edad más vulnerable.

CAPÍTULO IX

VALORACIONES Y ACTITUDES

La cuestión sobre los valores no es desde luego nueva. Siempre ha constituido el problema principal al que se enfrentan las personas. Los valores siempre han estado ligados a la interacción continua del hombre y la mujer con su ambiente.

En nuestro estudio sobre los escolares extremeños/as hemos considerado de gran interés conocer los juicios de valor y las actitudes de los/as escolares ante una serie de temas concretos que consideramos conflictivos y de gran actualidad. No se ha pretendido hacer aquí y ahora un tratado moral ni un análisis exhaustivo de los valores de los/as escolares, puesto que el entorno y la perspectiva en la que nos situamos no es el adecuado. Nuestra atención por ello, se centra en unos determinados aspectos de nuestro alumnado de enseñanza obligatoria muy afectados por los cambios sociales y desde los cuales parece correcta la posibilidad de emitir un juicio valorativo.

En modo alguno se afirma que los indicadores elegidos sean los más representativos para una valoración moral de los/as escolares extremeños/as; sin embargo, tales indicadores no pueden ser infravalorados como exponentes de la situación. En cualquier caso, la atención que en páginas sucesivas se va a prestar a la guerra, el aborto, la pena de muerte, el divorcio, la droga y las actitudes xenófobas, descansan en el convencimiento de la posibilidad de aproximación, a través de los mismos, al campo de los valores.

El orden que se sigue no prejuzga una jerarquía preferencial de los diversos indicadores ni ignora la conveniencia de atender a otras perspectivas asimismo relevantes. Por razones de espacio y voluntad de síntesis, nos vamos a centrar en las cuestiones que anteriormente hemos citado teniendo en cuenta en relación con el rechazo o aceptación de cada cuestión, una serie de variables constantes que van a ser factores determinantes en la manifestación de las diversas opiniones. Estas variables son: sexo, edad, curso y lugar de residencia.

¿PODRÍAS DECIRME SI ESTÁS DE ACUERDO, DE ACUERDO EN CIRCUNSTANCIAS, O EN DESACUERDO CON...?

Respuestas de los niños

<i>Podrías decirme si estas de acuerdo, de acuerdo en circunstancias, indiferente o en desacuerdo con:</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo en circunstancias</i>	<i>Indiferente</i>	<i>En desacuerdo</i>
La guerra	2,0%	6,3%	5,1%	86,6%
El aborto	15,0%	19,5%	22,1%	43,4%
La pena de muerte	11,2%	18,0%	10,6%	60,2%
El divorcio	31,4%	20,4%	18,9%	29,2%
La droga	2,5%	3,4%	9,1%	85,0%

Respuestas de las niñas

<i>Podrías decirme si estas de acuerdo, de acuerdo en circunstancias, indiferente o en desacuerdo con:</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo en circunstancias</i>	<i>Indiferente</i>	<i>En desacuerdo</i>
La guerra	0,5%	1,9%	2,0%	95,6%
El aborto	11,1%	32,5%	18,1%	38,2%
La pena de muerte	6,6%	21,9%	11,9%	59,5%
El divorcio	42,0%	27,6%	12,7%	17,7%
La droga	0,7%	2,4%	8,3%	88,5%

La guerra

La guerra constituye una realidad constante a lo largo de la historia de la humanidad. A pesar de ser rechazada por la inmensa mayoría de la población, se sigue dando. Actualmente algunos países de América Latina, Asia y especialmente África, son los lugares más azotados por las guerras.

La Organización Internacional de las Naciones Unidas, es el organismo que trata de mediar y poner cierto orden en los distintos lugares de conflicto, obteniendo resultados no todo lo satisfactorios que sería deseable, sin querer por supuesto, despreciar su labor.

En la actualidad una guerra mundial implicaría consecuencias muy graves a todos los niveles.

Han sido recientes las “demostraciones” de poder bélico por parte de EE.UU. y de otros países, que no hacen sino sustentar un orden mundial establecido, no en base a la comunicación, la convivencia y la paz, sino en el “temor” al más poderoso, al más avanzado en la carrera armamentística.

En nuestro estudio podemos observar que la inmensa mayoría de la población escolar está en contra de la guerra, no obstante son las chicas quienes casi en su totalidad, un 95,6 %, rechazan la guerra, nueve puntos más que los chicos.

Del mismo modo el grado de acuerdo con la guerra aumenta gradualmente, a medida que aumenta la edad de los escolares en general, aunque la proporción puede considerarse poco significativa.

Observamos que no existen diferencias significativas entre los católicos practicantes y los no creyentes, sin embargo para los creyentes de otra religión existe un menor grado de desacuerdo un 80,4 %.

El relativo grado de acuerdo que manifiestan algunos chicos y chicas respecto a la guerra puede ser explicado por la lejanía del fenómeno, la progresiva insensibilización ante el mismo, la cantidad de información que recibimos todos los días de diversa índole, y a su vez, por la interiorización de un patrón de comportamiento masculino en el que la agresividad, la fuerza y otra serie de valores, están muy potenciados.

Aborto

El tema del aborto ha sido en los últimos años especialmente objeto de fuertes polémicas, debates y preocupación por parte de los distintos colectivos y las administraciones públicas. El aborto se ha visto sometido a diversas modificaciones legales pasando de ser un acto ilegal a estar despenalizado en determinados casos y únicamente en ellos.

En España el número de abortos aumenta cada año. Hace no muchos años muchas mujeres españolas se veían de alguna manera condicionadas a abortar en países donde existía una mayor permisividad legal, haciéndolo en unas condiciones sanitarias adecuadas, evitando de este modo los abortos ilegales que se realizaban en este país, en condiciones mínimas de seguridad, en buena parte de los casos, para la propia vida de la mujer.

Existen opiniones y movimientos en España que oscilan entre el pensamiento feminista, claro defensor del derecho de la mujer a hacer con su cuerpo lo que quiera y el movimiento provida, posicionado en el derecho a la vida de ese ser que está por llegar.

Generalmente en la sociedad española el sexo, la edad, el nivel de estudios, la tendencia ideológica, política y/o religiosa, condicionan fuertemente la postura en pro o en contra del aborto. El 39,2% de los entrevistados afirma estar de acuerdo o de acuerdo en algunas circunstancias con el aborto, en mayor proporción se manifiestan las chicas (43, 6%), que los chicos (34, 5%). Del mismo modo a medida que aumenta la edad, aumenta a su vez el grado de acuerdo con respecto al aborto, pasando de un 25 % de escolares de acuerdo o de acuerdo en circunstancias a los 11 años, a un 65 % a los 16 años, aumento en el grado de acuerdo, que resulta relativamente sencillo de explicar, puesto que a medida que crecen tienen más información y a su vez les toca más de cerca, habiendo tenido más tiempo para cuestionarse y elaborar una opinión con cierto grado de madurez al respecto.

Llama la atención comprobar que un 30,4% de escolares católicos practicantes admita el aborto al menos en algunas circunstancias, esta actitud impensable en la generación de sus padres es explicable en el mundo secularizado donde han nacido, donde se tiende a admitir ciertos comportamientos aunque personalmente y por sus creencias nunca lo harían.

Igualmente se pueden apreciar ciertas diferencias entre los colegios públicos y privados siendo el menor grado de acuerdo en estos últimos.

La pena de muerte

La pena de muerte constituye uno de los castigos que se imponen como consecuencia de determinados actos delictivos, que todavía hoy sigue en vigor en numerosos países. Se considera que las personas que cometan determinados actos delictivos, representan una amenaza para la sociedad, y deben ser castigadas hasta el punto de pagar con su propia vida, algo que nos parece irracional y espeluznante.

En 1972 se promueve en España la supresión de la pena de muerte, que contribuyó a que en nuestras leyes actuales no se recoja la pena capital. Castigar hasta eliminar al otro físicamente, a parte de constituir históricamente un derecho oportunista de poder en todos los ámbitos: económicos, sociales, políticos, religiosos, no es sino un comportamiento impropio de la racionalidad humana.

Tras los últimos acontecimientos de atentados terroristas, se ha escuchado a una minoría de personas, pedir la reimplantación de la pena de muerte en nuestro país, para acabar con las muertes indiscriminadas. Los escolares son especialmente sensibles a este tipo de acontecimientos y ante esto les hemos preguntado su opinión.

Podemos observar que en este caso el sexo es una variable determinante a la hora de posicionarse respecto a la pena de muerte, en general los escolares varones están más a favor (11,2 %) de este castigo que las mujeres (6,6 %), sin embargo el 22% de ellas la admiten en circunstancias determinadas frente al 18% de los varones.

Los chicos/as de zona rural están más en desacuerdo con la pena de muerte que los/as chicos/as de las otras zonas residenciales. De igual modo, a medida que aumenta la edad, aumenta igualmente el grado de acuerdo con la pena de muerte, el 35% de los escolares de 15 años la admiten en algunas circunstancias. Estas cifras deben llevar a los responsables de su educación a plantearse sobre los valores que se les está transmitiendo, con la finalidad de concienciarles sobre la inutilidad e irracionalidad de la pena de muerte como remedio para solucionar determinados problemas sociales.

El divorcio

A medida que ha ido avanzando la sociedad española, se ha ido aceptando progresivamente el divorcio en la misma. Hoy en día el divorcio afecta a muchas familias en nuestra sociedad española, aunque el índice es relativamente más bajo que en otros países.

Hasta que en 1981 fue aprobada la ley del divorcio, tanto el matrimonio canónico como el civil se consideraban indisolubles, aunque existían algunas causas muy concretas por las que se podía solicitar la separación o nulidad. Una vez que se aprobó la ley el divorcio perdió parte de la polémica, aunque todavía hoy en ciertos sectores sigue dando que hablar y que pensar.

A la vista de los resultados obtenidos, el divorcio constituye un tema con el que la gran mayoría (61%) de la población escolar entrevistada está de acuerdo. Hay un mayor grado de acuerdo con el divorcio entre las chicas (69,6%) que entre los chicos (51,8%), algo que sucede también entre sus mayores, donde ellas suelen tomar más la iniciativa de la ruptura en caso de conflictos graves.

Del mismo modo la edad es un elemento decisivo, respecto a la opinión que el alumnado tiene del divorcio, el grado de acuerdo aumenta de forma vertiginosa a medida que aumenta la edad.

Respecto a la zona de residencia se observa un mayor grado de desacuerdo en las zonas rurales, donde el peso de la tradición es mayor. Acerca de la tendencia religiosa, existen diferencias notables. Son los creyentes de otra religión, quienes muestran un mayor grado de desacuerdo (40,7%), existiendo una diferencia entre católicos practicantes y no creyentes bastante importante, lo que no es obstáculo para que los primeros lo admitan cada vez más en algunas circunstancias.

La droga

Por droga se entiende “cualquier sustancia química que altera el estado de ánimo, la percepción o el conocimiento”.

El consumo de drogas (en sentido amplio) provoca en la sociedad graves problemas, que afectan a quienes las consumen y a sus familias, no sólo desde el punto de vista de la salud física, sino especialmente a nivel de salud psíquica. A su vez tienen una gran trascendencia social puesto que afectan a individuos en edades muy tempranas de su vida. Va a ser el período de la preadolescencia y la adolescencia la etapa de mayor riesgo a la hora de iniciarse en el consumo de este tipo de sustancias.

Hoy por hoy todos disponemos de información acerca del efecto de las drogas, de los programas de desintoxicación, de las instituciones y de las asociaciones que mantienen una lucha activa respecto al consumo de estupefacientes y que van obteniendo resultados de forma lenta y a largo plazo.

La situación de riesgo a la que está sometido el alumnado entrevistado, por el simple hecho de tener las edades que tienen, nos mueve a conocer la opinión que estos tienen sobre el consumo de drogas.

Tanto chicos como chicas son rotundos en su respuesta, el grado de desacuerdo es del 87 %.

Un dato que podemos resaltar es que a medida que los chicos/as avanzan en edad, su grado de acuerdo, o de acuerdo en circunstancias aumenta pasando de un 1 % a los 11 años a un 14% a los 17 años. Entre determinados colectivos y en determinados

ambientes lúdicos de los fines de semana se está normalizando el consumo de algunas drogas sin ser conscientes de sus graves repercusiones, lo que nos lleva pensar que no se está actuando como se debiera con estos grupos.

¿ACEPTARÍAS O RECHAZARÍAS COMO VECINOS/AS A...?

Respuestas de los niños

<i>Aceptarías o rechazarías como vecinos a:</i>	<i>Aceptaría</i>	<i>Rechazaría</i>	<i>Depende</i>
Drogadictos / as en tratamiento	18,9%	33,9%	47,2%
Familias gitanas	33,4%	21,7%	44,9%
Gente con sida	25,9%	35,2%	38,8%
Alcohólicos / as en tratamiento	29,7%	27,1%	43,2%
Personas que han estado en la cárcel	17,6%	37,4%	45,1%
Inmigrantes africanos / as	50,2%	17,9%	31,9%
Inmigrantes musulmanes	41,3%	23,2%	35,5%

Respuestas de las niñas

<i>Aceptarías o rechazarías como vecinos a:</i>	<i>Aceptaría</i>	<i>Rechazaría</i>	<i>Depende</i>
Drogadictos / as en tratamiento	21,7%	20,5%	57,8%
Familias gitanas	40,3%	12,3%	47,4%
Gente con sida	38,2%	23,2%	38,7%
Alcohólicos / as en tratamiento	29,9%	17,0%	53,1%
Personas que han estado en la cárcel	16,0%	30,2%	53,8%
Inmigrantes africanos / as	60,1%	8,2%	31,7%
Inmigrantes musulmanes	47,5%	15,2%	37,3%

Con la presente pregunta se examina el grado de aceptación o rechazo de los/as escolares extremeños/as hacia determinados colectivos.

La pregunta ha formulado una relación de trato muy leve, “tener como vecinos”. No se han planteado otras relaciones más estrechas que inducen respuestas prejuiciosas mucho más numerosas, por ejemplo, “aceptar como miembro de la familia” o “tener como amigos/as”.

El número de escolares que rechazan como vecinos a drogadictos/as en tratamiento es alto. El rechazo que automáticamente despierta el mundo de la droga aquí se manifiesta en la segregación de las personas drogadictas, que en un futuro no muy lejano pueden ser objeto de formas más agresivas de rechazo si se persiste en la tendencia a personalizar el problema de la droga. Tal vez por un efecto de asimilación entre alcoholismo y persona problemática podamos explicar que sólo un 20% de escolares los aceptaría como vecinos, aunque estuvieran en tratamiento y un 52,7% los aceptaría sólo en determinadas circunstancias y un 27% los rechazaría.

Más de la mitad de los entrevistados/as aceptarían como vecinos/as a inmigrantes africanos/as, mientras que las familias gitanas son sólo aceptadas por el 37%. La menor aceptación de estas últimas puede ser debido a que los/as inmigrantes africanos/as son poco numerosos mientras que los/as gitanos/as representan un colectivo importante en nuestra región, poco conocido en el ámbito escolar y familiar, al que frecuentemente se le aplican visiones estereotipadas que llevan a su rechazo. Afortunadamente el número de chavales y chavalas extremeños/as que rechazan a los citados colectivos es muy inferior al manifestado por otros grupos de edad.¹

El conocimiento del SIDA no evita su rechazo por los escolares, la persona que lo padece de hecho es marginada en nuestra sociedad por lo que suelen mantener en secreto su enfermedad. Lo mismo ocurre con los/as expresos/as que provocan un cierto recelo por el mero hecho de haber estado en la cárcel.

Hay más niños que niñas que quieren excluir de la vecindad a los colectivos analizados. Las actitudes prejuiciosas son menos frecuentes en las niñas que tienen muchos menos inconvenientes para aceptar como vecinos/as a grupos que suele marginar la sociedad.

Con la edad las manifestaciones prejuiciosas de los/as escolares disminuyen. Conviene tener en cuenta que cuando se pregunta a una persona si está a favor o en contra de cualquier tema, por ejemplo tener como vecino/a a una persona gitana, se le está haciendo una pregunta teórica cuya respuesta no expresa necesariamente los comportamientos, sino más bien lo que las gentes creen que deben responder. Así es posible e incluso frecuente que quienes están a favor de que se integre en la comunidad a los/as gitanos/as rechacen su compañía.

CONCLUSIONES

Tras este análisis de la realidad escolar extremeña respecto a determinadas valoraciones y actitudes consideramos imprescindible que los valores sean trabajados de forma consciente y asumida en la escuela.

La investigación y la intervención en las comunidades escolares respecto a esta área han tenido un importante desarrollo en los últimos años, concretamente a través de la inserción de los temas transversales en los distintos currícula. Contribuir al desarrollo integral de la persona supone obviamente, atender a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

La educación debe posibilitar que los niños y niñas lleguen a entender los problemas de la sociedad actual y a elaborar un juicio crítico con respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

¹ SERRANO, Manuel: Actitudes sociales de los jóvenes. En Informe Juventud en España, Instituto de la Juventud, Madrid, 1993, pág. 231

La actual reforma educativa concibe la educación moral como un conjunto de acciones intencionadas, tendentes a que los niños y niñas construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente. No se trata de adoptar una postura relativista, ni tampoco de defender valores absolutos e inmutables, sino de saber que existen instrumentos basados en la razón, el diálogo y la voluntad de entendimiento que nos permitirán elaborar algunos principios generales que pueden sernos útiles como guía.

Se considera de vital importancia que cada centro, acorde a las características de su alumnado y de su entorno, deba planificar y determinar criterios y medidas para que la educación moral de los estudiantes forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera explícita. Explicitar los contenidos de la educación moral no tiene otra razón de ser que la de prevenir efectos imprevistos o no deseados en la formación del alumnado.

CAPÍTULO X

PERCEPCIÓN DE ROLES

Cada grupo humano, dependiendo del momento histórico, suele elaborar unas referencias indispensables, para que los miembros que pertenecen al grupo se desenvuelvan dentro de él con relativa normalidad. El conocimiento de esas referencias es básico para el desarrollo armónico de la personalidad de los individuos que están integrados o pretenden integrarse en el grupo. El proceso de integración de la persona en el grupo es lo que se llama socialización.

Habremos alcanzado un más alto grado de socialización en la medida que desempeñemos nuestras obligaciones con mayor eficacia dentro del grupo en el que nos integremos. Pero, no sólo es una cuestión de obligaciones, también lo es de derechos, actitudes, sentimientos, expectativas, etc. Se trata de un saber estar y un querer estar; de conocer nuestro rol dentro de la posición que ocupamos. Se pretende tener conciencia de lo que tenemos que hacer y a lo que podemos optar, en cada momento, dentro del grupo humano en que vivimos; que no se produzcan fricciones y que tanto la sociedad como la persona obtengan el mayor beneficio posible de su intercooperación.

Las conductas de las personas están sometidas a la acción de los periódicos flujos que se producen en las culturas. Existe un permanente proceso evolutivo en el que se implican factores conscientes e inconscientes.

Para la actuación educativa es fundamental conocer cómo interpretan los/as escolares los mensajes que les envía la cultura en la que viven, para que ellos/as se integren en la misma, qué patrones les motivan positivamente y cuáles son rechazados, qué actitudes están dispuestos/as a adoptar y en qué medida desean implicarse en esas actividades. Interesa facilitar el proceso integrador del individuo en la sociedad.

La labor es sumamente complicada porque los cambios acelerados a que está sometida la sociedad contemporánea complican la posibilidad de elección de roles consistentes y estables; se genera un acusado confucionismo.

En esta cultura de cambio acelerado ha de trabajar la sociología, para aportar a la pedagogía y a la didáctica algunas orientaciones que faciliten y hagan fructífera la labor en las aulas. Encontrar pautas conductuales, referencias, que animen a los/as docentes en su labor cotidiana.

Cuanto mejor se conozcan los intereses, las motivaciones y las interpretaciones que los alumnos extremeños/as, entre 10-17 años, hacen de los flashes que la cultura próxima, provincial, nacional e internacional les envía, mejor podrá el profesorado ayudar al alumnado en el proceso de la formación integral de cada uno. Y, en la medida que nos integremos dentro del grupo humano en que nos toque vivir participaremos en el mismo desarrollando nuestra personalidad, porque el hombre y la mujer son seres sociales por naturaleza.

Estamos ante un cambio de actitudes, frenado en muchos casos por las tradiciones de los adultos, pero la fuerza es tal que el proceso es imparable. Tratar de conocer mejor cuáles son los grados de esos cambios, a través del conocimiento y análisis de los escolares de ambos sexos, es la pretensión de este capítulo.

LEE LAS SIGUIENTES FRASES Y DÍNO SI ESTÁS MUY DE ACUERDO, DE ACUERDO, EN DESACUERDO O MUY EN DESACUERDO:

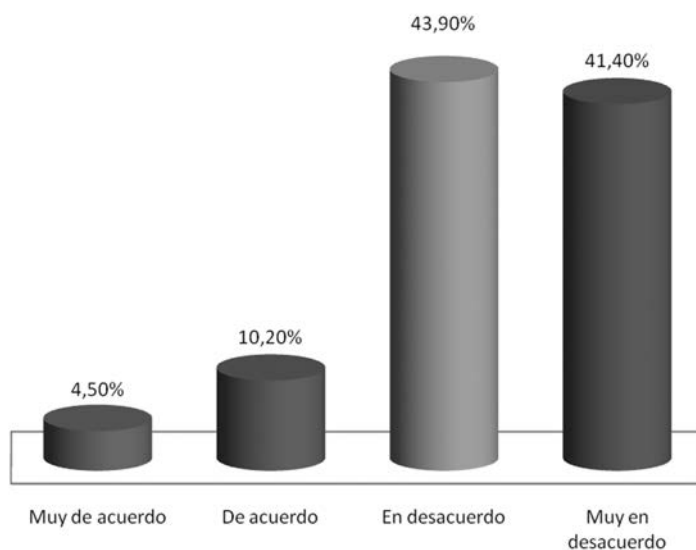
Respuestas de los niños

<i>Lee las siguientes frases y díno si estás muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo.</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Para que una familia funcione bien hay que hacer lo que diga el padre	6,7%	14,4%	46,3%	32,6%
Una mujer no debe llevar la contraria a su marido	6,0%	11,3%	41,3%	41,4%
Los niños pueden llegar más tarde a casa que las niñas	10,6%	13,6%	38,1%	37,7%
La mujer puede trabajar fuera de casa aunque el marido no lo vea bien	39,2%	35,1%	15,2%	10,5%
La mujer tiene que hacer las tareas del hogar	9,2%	26,2%	39,8%	24,9%
Una mujer está capacitada para trabajar como un hombre	42,3%	32,5%	17,4%	7,8%
Los profesores/as tratan a los chicos de forma diferente a las chicas	17,7%	21,0%	34,0%	27,2%
En los libros que estudiamos parece que casi todos los avances de la humanidad los han hecho los hombres	21,6%	40,0%	26,1%	12,3%
Los chicos de mi clase lo que más valoran de mis compañeras es que sean guapas y simpáticas	37,6%	36,6%	17,2%	8,6%
A las chicas los profesores/as las suelen alabar por ser dóciles y educadas	24,1%	33,4%	26,9%	15,6%

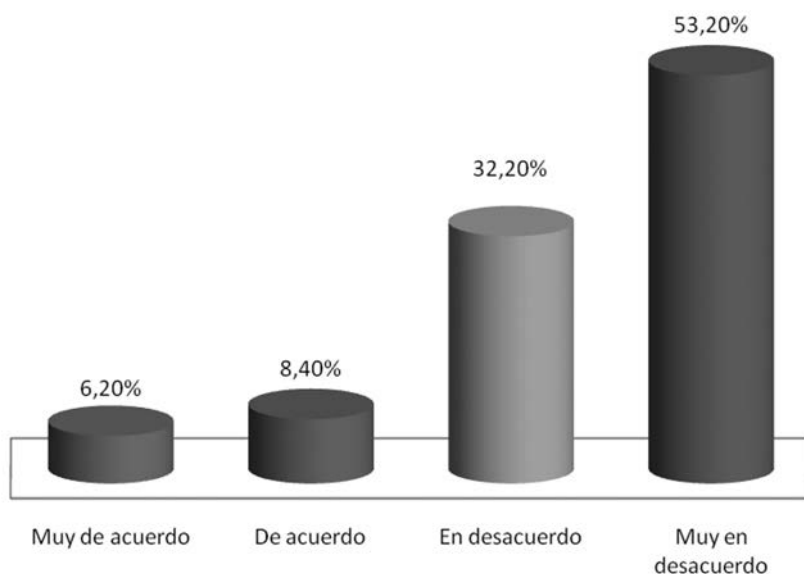
Respuestas de las niñas

<i>Lee las siguientes frases y dínos si estás muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo.</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Para que una familia funcione bien hay que hacer lo que diga el padre	2,4%	6,3%	41,6%	49,8%
Una mujer no debe llevar la contraria a su marido	2,3%	7,3%	32,3%	58,1%
Los niños pueden llegar más tarde a casa que las niñas	2,0%	3,5%	26,5%	68,0%
La mujer puede trabajar fuera de casa aunque el marido no lo vea bien	49,6%	33,9%	10,4%	6,2%
La mujer tiene que hacer las tareas del hogar	4,9%	15,8%	39,6%	39,8%
Una mujer está capacitada para trabajar como un hombre	53,8%	27,4%	11,7%	7,1%
Los profesores/as tratan a los chicos de forma diferente a las chicas	4,6%	14,4%	41,6%	39,4%
En los libros que estudiamos parece que casi todos los avances de la humanidad los han hecho los hombres	12,7%	39,3%	29,8%	18,2%
Los chicos de mi clase lo que más valoran de mis compañeras es que sean guapas y simpáticas	33,2%	38,7%	18,0%	10,1%
A las chicas los profesores/as las suelen alabar por ser dóciles y educadas	17,3%	36,2%	30,9%	15,6%

Para que una familia funcione bien hay que hacer lo que diga el padre



Los niños pueden llegar más tarde a casa que las niñas

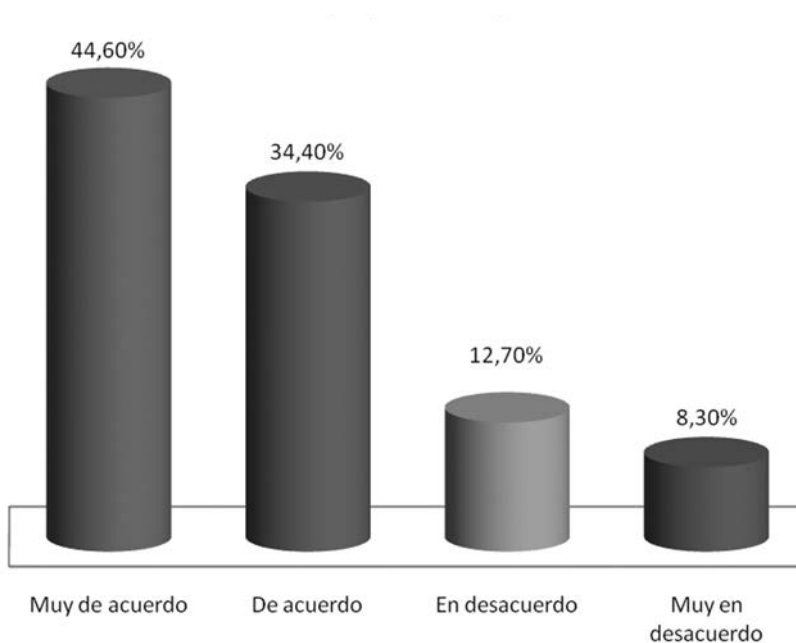


El tiempo asignado a la vida social fuera del hogar está claramente diferenciado por el sexo de los/as escolares, mientras que a los chicos se les permite llegar más tarde a casa que a las chicas, a éstas se les restringe el horario.

La hora de llegar a casa por la noche es un indicador de esta diferenciación en el trato de los padres hacia sus hijos e hijas, y la mayor restricción hacia las mujeres lo que marca la diferencia entre lo que se considera oportuno y perteneciente a uno u otro sexo. Esta actitud discriminatoria no se corresponde con los deseos de los niños y niñas entrevistados/as ya que la gran mayoría de ellos/as están a favor de que las niñas puedan regresar a casa a las mismas horas que los niños. Lógicamente hay muchas más niñas que niños que defienden la igualdad de horarios para los dos sexos, actitud que se ve acrecentada con la edad. Este hecho está provocando determinados tipos de presión de las hijas hacia los padres con vistas a conseguir una ampliación y equiparación de horario. Como resultado de estas actitudes las chicas están consiguiendo lo que se proponen, aunque no son raros los casos en los que los padres siguen adoptando en el horario exigencias distintas para uno u otro sexo, lo que provoca no pocos problemas y ciertas situaciones paradójicas al tener que regresar antes a casa hijas con mayor edad que sus hermanos.

Un diálogo sincero entre los padres y las hijas sobre todo, podría llevar a una serie de pactos que conllevarán un trato más igualitario con relación a sus hermanos varones, lo que no significa que cualquier petición de los hijos e hijas deba ser aceptada sin más.

La mujer puede trabajar fuera de casa aunque el marido no lo vea bien

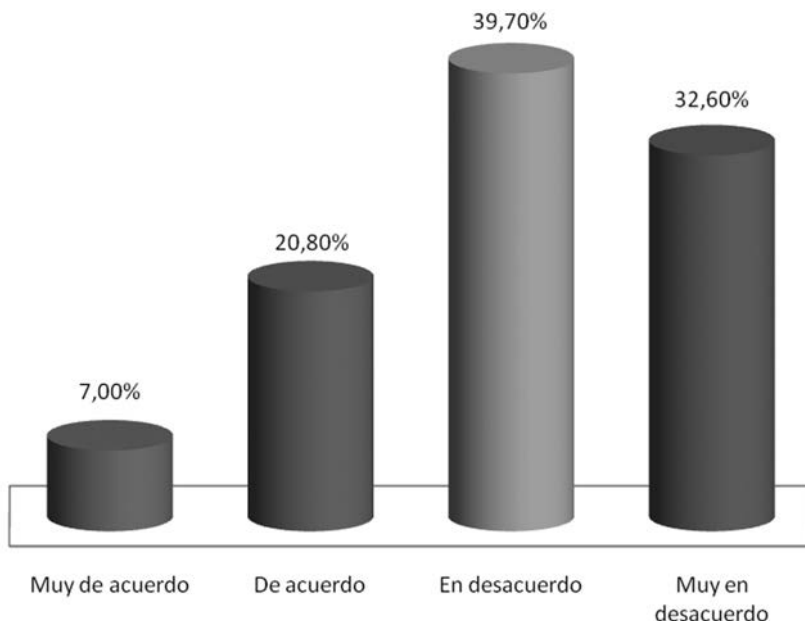


En otros tiempos no estaba bien visto que la mujer trabajara fuera de casa sobre todo si no tenía el permiso de su marido. Esto provocaba en no pocos casos una dependencia de la mujer respecto del esposo y una falta de autoestima.

En el momento actual, sobre todo en las sociedades urbanas, la entrada de la mujer en el mundo del trabajo se ha generalizado, no obstante en sociedades rurales, como ocurre con una buena parte de la extremeña, encontramos todavía muchas mujeres que se dedican a “sus labores”, afortunadamente esta situación comienza a cambiar y lo hará más en el futuro, sobre todo porque la actitud de las nuevas generaciones, con mayor nivel de estudios que sus progenitores, manifiesta ya su clara disposición al trabajo extradoméstico de las mujeres sin que para ello tengan que pedir permiso a sus respectivos maridos, así lo manifiesta el 83,5% de las niñas entrevistadas y el 74,3% de los niños entrevistados

La actitud que manifiesta el alumnado extremeño pronostica profundos cambios en la estructura familiar, semejantes a los que se vienen produciendo en las sociedades modernas. A pesar de todo aún quedan pequeños núcleos, sobre todo en zonas rurales, que siguen viendo lógico el sometimiento de la mujer a su marido, muy probablemente porque lo estén viviendo en casa. La escuela debe intervenir en estos casos para orientar la conciencia de las niñas y, sobre todo de los niños, hacia posturas más igualitarias.

La mujer tiene que hacer las tareas del hogar



Las tareas domésticas son uno de los puntos donde se articula con mayor fuerza la diferenciación de roles dentro del hogar.

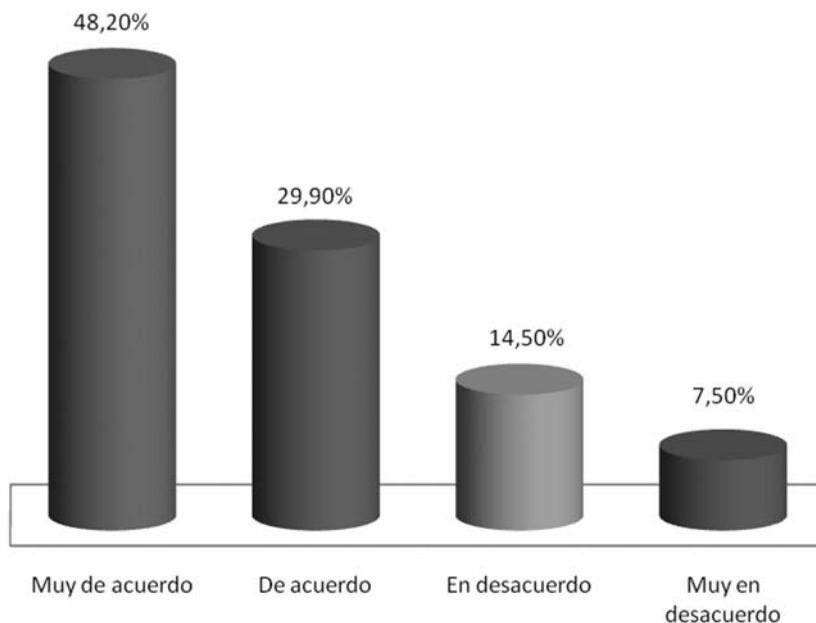
El estudio indica que continúan siendo las mujeres las que con mayor frecuencia asumen y realizan dichas labores, y que se continúa atribuyendo socialmente a las mujeres el desarrollo de esos trabajos.

Las familias más tradicionales potencian esa diferenciación que las chicas en el transcurso de su desarrollo aprenden y practican, porque en general, en esa sociedad, son las mujeres las encargadas de realizar esos trabajos.

Un gran número de escolares varones 35,4% identifica las tareas del hogar con la mujer, situación que se invierte cuando las que contestan son las chicas. Entre las niñas sólo un 20% acepta el rol doméstico adscrito al sexo, mientras que el 80% restantes están en desacuerdo.

La aceptación de las tareas del hogar, al menos de palabra, aumenta con la edad del alumnado entrevistado, respuesta que no se corresponde con su actuación ya que disminuye su grado de colaboración con el paso de los años. Esta postura contradictoria entre lo que se dice y lo que se hace traerá graves problemas entre las futuras parejas si previamente no la corregimos desde el ámbito familiar y escolar.

Una mujer está capacitada para trabajar como un hombre



Sorprende la rotundidad de la respuesta frente a otras que han sido más comedidas. Hay, en general, una actitud positiva mayoritaria respecto a la capacitación de las mujeres para desempeñar en el mundo laboral cualquier tipo de trabajo. Así lo confirman un 75% de chicos y un 81% de chicas.

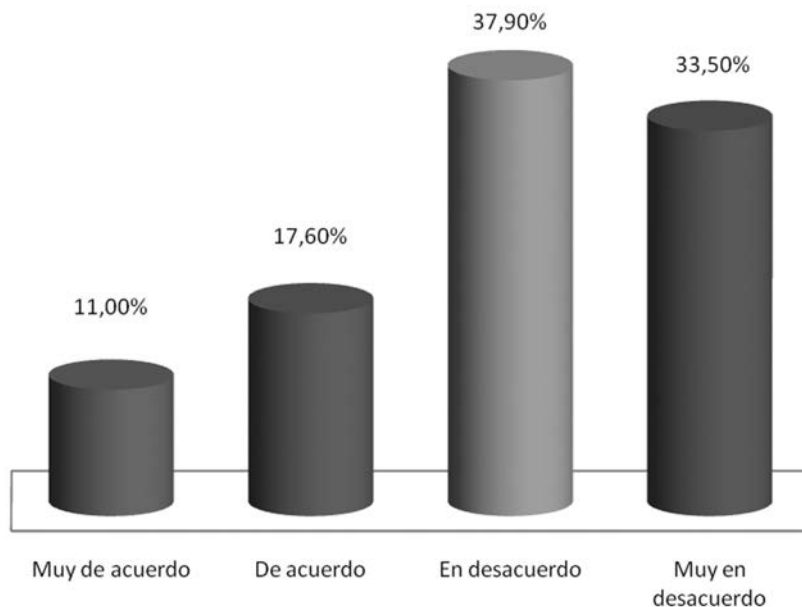
La chicas eligen más la alternativa estar muy de acuerdo con la propuesta presentada frente al de acuerdo de los chicos, por tanto, otra vez, la variable sexo resulta clave a la hora de constatar las actitudes frente a una cuestión determinada.

Hay coincidencia de criterios entre los colegios públicos y privados, aunque menos escolares del privado en relación con el público secundan la primera opción.

Si tomamos como variable la residencia, en todas las áreas se aprecia la misma concepción social, sin embargo, en el área urbana un mayor porcentaje de escolares se sitúan en la primera opción de estar muy de acuerdo con la afirmación que la mujer está capacitada para trabajar como un hombre.

Los mayores desacuerdos a la pregunta planteada corresponden a las muestras recogidas en zonas rurales, donde la mayoría de madres del alumnado entrevistado se dedican a sus labores, lo que influye, sin duda alguna, en las respuestas de niños y niñas.

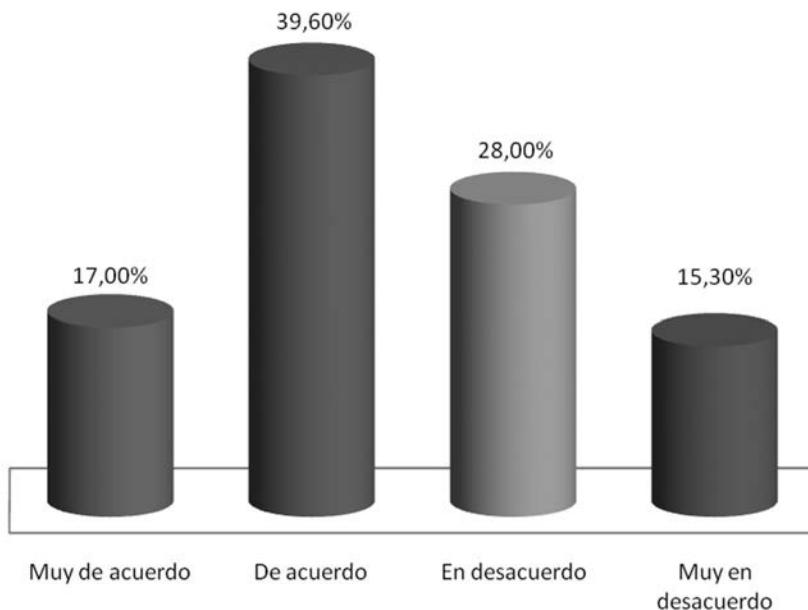
Los profesores/as tratan a los chicos de forma diferente que a las chicas



La mayoría de las chicas entrevistadas (81%) consideran que no hay trato diferencial con ellas mientras que el 19% restante admite que algunas diferencias sí son apreciadas en el trato que el profesorado les dispensa.

Un mayor número de varones (38,7%), diez puntos más que las chicas, manifiesta que el profesorado trata a los chicos de forma diferente que a las chicas, situación que en opinión de los entrevistados/as aumenta en los últimos años de la ESO posiblemente porque son más conscientes a cualquier trato discriminatorio debido a su género.

En los libros parece que todos los avances de la humanidad los han hecho los hombres



Mucha gente piensa que los libros de texto actuales ya no establecen discriminaciones entre hombres y mujeres, pero los datos de investigaciones recientes nos dicen que esto todavía no es una realidad.

Los libros de texto junto con otros recursos didácticos que se utilizan en las aulas, son elementos clave para conseguir los objetivos en cada etapa educativa.

La adecuación de los libros de texto a cada momento y situación requiere que éstos recojan las transformaciones de la sociedad, protagonizadas por hombres y mujeres, dando un tratamiento equilibrado a su presencia, protagonismo y aportaciones. Desde la etapa infantil los niños y las niñas se van familiarizando con unas imágenes concretas, y parte de su mundo se va conformando según esas imágenes. Por eso, es imprescindible que las historias que cuentan y la forma de tratarlas, puedan responder a las inquietudes y expectativas de ambos sexos sin discriminaciones.

Cuando se aborda la historia, se sigue obviando que es fundamental que la humanidad es sexuada y que está formada por mujeres y hombres. La historia sigue estando explicada desde un solo punto de vista: el masculino. Las aportaciones de las mujeres siguen sin ser consideradas importantes en el devenir de los acontecimientos, apareciendo sólo en escasas situaciones y relegadas a papeles secundarios. El protagonismo masculino es casi absoluto. Se continúan reproduciendo epígrafes como: "Los hombres como protagonistas de la historia", "los hombres cambian el

mundo” y otros ejemplos similares. El papel que se asigna a las mujeres aparece infravalorado, o limitado a roles carentes de decisión y responsabilidad, como personajes sumisos y receptores frente al poder y la acción masculina.

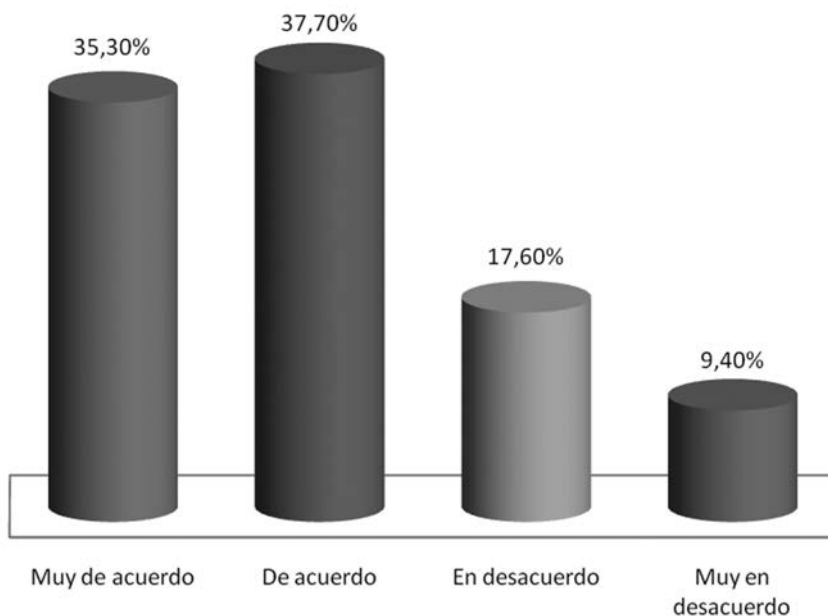
En cuanto a la ciencia y la técnica, son ámbitos que aparecen de forma predominante como masculinos. La ciencia y la técnica parecen esferas reservadas en exclusiva para los hombres, donde sólo ellos pueden desarrollarlas, de hecho, los libros así lo representan. Las mujeres aparecen, en la mayoría de los casos, como receptoras y ajenas a la creación e iniciativa en el mundo de la ciencia y de la técnica.

Una vez expuesto lo que muchos/as investigadores/as han descubierto en los libros escolares nos interesaba conocer la opinión al respecto de los propios interesados/as. ¿Son conscientes los niños y niñas de los diversos grados de sexismo que aparecen en los libros escolares? Depende sobre todo de su edad, mientras que el 46% del alumnado de 10 a 11 años piensa que los libros que estudian parece que casi todos los avances de la humanidad los han hecho los hombres el 64,5% del alumnado de 16 a 17 años piensa lo mismo. Seguramente, al poseer los de más edad una mayor maduración mental, unida a una más amplia instrucción les permite descubrir que los libros no dicen toda la verdad sobre los avances de la humanidad, resaltando en exceso lo que han hecho los hombres, y dejando a un lado cuando no olvidando lo que han desarrollado las mujeres.

En las clases de los mayores registramos comentarios de este tipo:” Lo que pasa es que hasta este siglo, dice una chica de 4º de E.S.O., las mujeres habían escrito muy poco. La historia la han escrito los hombres y han dicho lo que les parecía bien”. Visión diferente es la manifestada por un chico de 6º de Primaria:”... pues claro que tiene que ser así, ¿quién ha inventado el tren, el coche, la luz y casi todas las máquinas que hay? Pues el hombre... ¿o no? Por eso lo dicen así los libros “.

La LOE incorpora el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en los libros de texto, pero como bien dice el refrán: “Del dicho al hecho va un buen trecho”. Tratar de suprimirlo es tarea de los educadores y educadoras de todos los niveles.

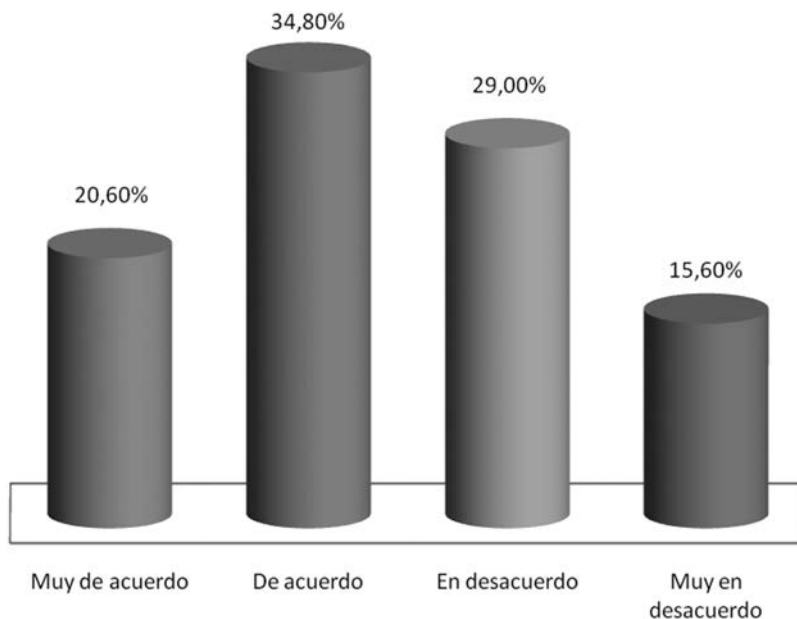
Los chicos de mi clase lo que más valoran de mis compañeras es que sean guapas y simpáticas



Tradicionalmente se venía considerando que la función primordial de la mujer en la vida era encontrar marido y ser madre; a tal efecto, desde pequeña se la preparaba para desempeñar su futuro rol con las mayores posibilidades de éxito. La tradición sigue viva, aunque, los criterios de interpretación han cambiado. Los encantos femeninos, belleza y simpatía, siguen siendo fundamentales.

El 74% de chicos valoran mucho que sus compañeras sean guapas y simpáticas, en casi idéntica proporción (72%) lo hacen las chicas. Con la entrada en la adolescencia se valoran en las chicas, mucho más que en otras edades, las cualidades de belleza y simpatía, lo que provoca que ellas cuiden más el físico que sus compañeros para así resultar más atractivas. Toman modelos de artistas, a veces de una forma desproporcionada y peligrosa. Enfermedades como la anorexia pueden entenderse en el contexto que estamos hablando. Una educación adecuada puede ayudarles a desarrollar comportamientos más equilibrados.

A las chicas los profesores las suelen alabar por ser dóciles y educadas



Los entrevistados varones, en su gran mayoría, aseguran que las buenas maneras y la aquiescencia son las virtudes que el profesorado más pondera en las chicas. La visión de las chicas es bastante similar a la manifestada por sus compañeros.

Al profesorado suelen plantearle menos problemas las chicas que los chicos, son más ordenadas, más metódicas en la realización y presentación de trabajos, menos bulliciosas ...; todas estas pautas de acción facilitan la labor didáctica y el profesorado ha de reconocerlo, básicamente para motivar al resto de alumnado; no obstante, en muchas ocasiones se genera el fenómeno contrario, los celos.

Recordamos un comentario de un chico de 6º de Primaria, que llamaba a las chicas “mosquitas muertas”... que, parecían “no haber roto un plato”..., así conseguían mejores notas. Suelen opinar de esta guisa aquellos alumnos que por su dinamismo e inquietud están siempre planteando problemas de orden en la clase. Son los típicos “rabo de lagartija”, para los que en la mayoría de las ocasiones la paciencia para escuchar y el sentido de responsabilidad están ausentes en sus conductas cotidianas; este chico sentía celos por el buen hacer de su compañera.

CONCLUSIÓN

En síntesis, la familia y el entorno social donde se mueven los/as escolares, estructura todavía, en distintos grados, roles sexuales de forma excluyente y dependiente. Así, la clásica diferenciación de lo masculino en lo público, y lo femenino en

lo privado está aún vigente. Además se detecta un segundo nivel de dependencia alrededor de estos espacios:

- En el espacio público y laboral se atribuye un rol adulto al hombre y un rol infantil indefenso a la mujer.
- Por el contrario en el mundo privado y familiar quien desempeña un rol adulto son las mujeres y quien debe jugar un papel más pasivo es el hombre.

Este entrecruzamiento de dependencias estructuran un mayor obstáculo para el cambio de roles, en especial para la mujer que en el transcurso de su desarrollo se percibe dividida en dos mundos: El oficio del trabajo en el hogar y la responsabilidad académica en la escuela y una mayor restricción para salir e interactuar en el mundo social.

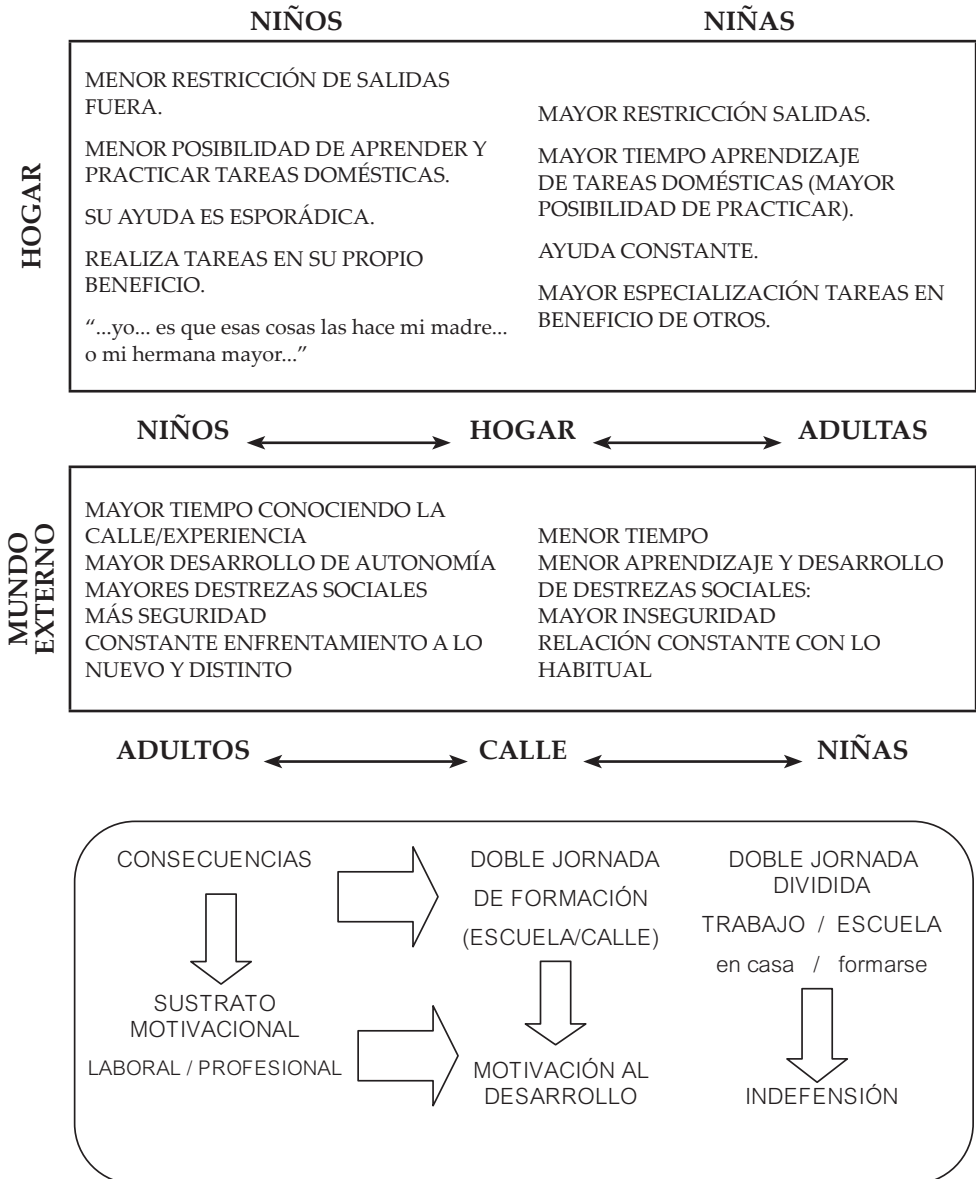
Por otro lado, el hombre tiene dificultades para lograr ser un adulto en el ámbito familiar y poder ejercer en el futuro un nuevo rol dentro del hogar, puesto que a este aprendizaje se le asignan características desvalorizadas socialmente.

Esta situación deja su huella motivacional diferenciada para enfrentar la vida social futura.

En el hombre se desarrollaría un sustrato motivacional caracterizado por el éxito profesional. En la mujer, por el contrario, su imagen le hace estar en una posición más permeable que le lleva a atribuir sus fracasos a causas estables e internas que favorecen una estructura más indefensa para enfrentar la vida social adulta.

ESQUEMÁTICAMENTE SERÍA DE LA SIGUIENTE MANERA

**Síntesis: estilo de vida familiar y roles esperados
y asumidos por el alumnado**



CAPÍTULO XI

ESTEREOTIPOS

A menudo se nos olvida, que las diferencias entre hombres y mujeres no son diferencias innatas, y resulta difícil creer que los niños y las niñas no nacen con papeles sociales establecidos, sino que son educados de acuerdo con unos roles culturales que también, respecto al sexo, están en muchos casos estereotipados, reforzando, a veces sin querer y otras queriéndolo, atributos a un grupo o categoría social, que indudablemente facilitan mucho el funcionamiento y el “entendimiento” de las cosas, pero también mantienen el reparto desigual de los espacios y papeles en la vida, que sin duda necesita de análisis y revisión.

La asignación de estos atributos, en muchos casos negativos, pero no siempre, es uno de los mecanismos sobre los que hay que actuar, en el caso de la discriminación sexual aún vigente, que tiene como sabemos profundas raíces históricas en la estructura de nuestra actual sociedad, y por supuesto, en los mecanismos de reproducción social e ideológica.

Eliminar tal situación supone actuar sobre aquellos mecanismos que las generan y perpetúan. Supone actuar sobre los niveles de las ideas, de las imágenes, de los estereotipos.

Definiendo el estereotipo como una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Es importante distinguir entre:

- estereotipos de carácter individual, las creencias de una persona en su relación con un grupo o categoría social, y
- estereotipos culturales, aquellas creencias compartidas por una comunidad.

El análisis de la transmisión y asimilación de los mismos sigue siendo complejo y además muy diversificado. En el caso de los estereotipos relacionados con el sexo, sabemos que estos van asociados a conductas de rol, características físicas y otras que complican aún más su análisis.

Los estudios realizados sobre la transmisión verbal y actitudinal en las aulas, respecto a los mensajes y la forma de educar a los/as escolares indican que desde hace más de dos décadas, se ha superado la tradicional forma de diferenciación educativa entre niños y niñas. Es cierto que ya no se producen mensajes específicos de diferenciación sexual, y mucho menos de forma explícita.

Ya no se dan mensajes estereotipados del tipo:

“las niñas deben ser más limpias., deben sentarse de tal o cual forma... no deben correr...”

“los niños no deben llorar. Eso es cosa de niñas... no deben tener miedo... han de ser valientes...”

Estos mensajes explícitos han desaparecido de las aulas, o al menos sólo quedan en casos muy excepcionales. ¿Pero es igualmente cierto que el mensaje implícito no es diferenciador? ¿Es del todo cierto que no se dan reparto de papeles por género en las tareas y actividades escolares?

Los estudios realizados por el Instituto de la Mujer, sobre “Transmisión de los géneros en la escuela mixta”, nos indican que pese a los avances educativos de igualdad, no existe verdadera coeducación en las aulas. Eliminar el sexismo en los procesos educativos, requiere instaurar igualdad de atención y acción sobre niños y niñas. Pero más difícil aún, exige rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten. Exige la revisión de las atribuciones en función del sexo y la utilización de instrumentos y medidas para eliminar los rasgos sexistas que perviven. Pero si esto ocurre en las aulas, ¿Qué sucede fuera, en la calle y en casa?

Los niños y las niñas aprenden de sus padres, de sus profesores/as, de su entorno más cercano, de la televisión, de los libros, toman sus modelos y forman su concepto del mundo y de los demás, acoplando su comportamiento, en función de los modelos que les sirven, en muchos casos estereotipados, de lo que se espera de ellos y de ellas.

En general, los niños, toman como modelo a sus padres y se forman una idea de las mujeres según el modelo de su madre. Las niñas, toman de modelo a su madre y se forman su concepto de los hombres según su padre. Pero hay otros muchos modelos como hemos dicho que amoldan y perfilan el propio.

La televisión, por ejemplo, con la publicidad absolutamente estereotipada, define modelos masculinos y femeninos tendiendo a perpetuar y mantener los valores sociales del hombre y de la mujer. Al asignar a las mujeres una realidad secundaria, inferior a la del hombre, definiendo rasgos como la ternura, la limpieza, el orden, la belleza, la dulzura, en definitiva rasgos propios del *mundo de los afectos*. En cambio define rasgos en los hombres como la creatividad, la osadía, el dominio, el triunfo, propios del *mundo de los logros*.

La verdadera controversia de los estereotipos sexuales, sería conocer si tienen *un fondo de verdad* o no. Es decir si los atributos o rasgos de personalidad por el hecho de ser hombre o mujer, son absolutamente ciertos o no lo son.

Pero lo que nos parece más interesante, es la función que cumplen los estereotipos, más concretamente el hecho de estereotipar. Esta función, entre otras no

menos interesantes, es la del control social. La que permite el mantenimiento de un *status quo*. La que el grupo dominante o de poder, ejerce al estereotipar, siempre por comparación.

Evidentemente, existen otros aspectos que favorecen el cambio positivo hacia la unificación de los rasgos de las personas, sin distinción del sexo, pero ya vimos que este tipo de estereotipos va muy ligado a la estructura social vigente, y al reparto y asignación de funciones y papeles en la sociedad.

Mientras los cambios dependan, en gran medida de la construcción de una realidad, no sólo de las ideas, de por sí complejas, sino de la realidad más cotidiana y palpable de lo que enseñamos en las instituciones, ya sean primarias, como la familia, o secundarias como la escuela, los grupos, las organizaciones, los obstáculos por salvar son muchos todavía.

Para conocer la asimilación de los estereotipos sexuales de los escolares extremeños, se plantearon en la encuesta dos preguntas específicas.

Una concreta, descriptiva de los rasgos de personalidad de una persona, para identificarla en un género o no. Y otra, del grado de acuerdo o desacuerdo ante afirmaciones contundentes o sutiles pero aún frecuentes, que están más relacionadas con los roles y las características de los mismos en nuestra estructura social.

Se escapa de este estudio la forma de transmisión pero podemos deducir algunas hipótesis, unas ideas que nos sirvan para seguir profundizando.

El análisis de campo de qué grado y cómo los estereotipos dominantes respecto al género, están asimilados en nuestros escolares mediante su opinión al respecto, nos ofrecen unos datos muy interesantes, que analizamos a continuación.

El estudio de los resultados de las encuestas, en este apartado, los hemos realizado desde distintas variables:

- En primer lugar teniendo en cuenta la variable sexo en la respuesta, por lo que pudiera tener de significativo la asociación del estereotipo desde el grupo social diferenciador.
- En segundo lugar con la variable edad, con el objeto de saber si el factor edad constituye un elemento de mayor o menor implementación del estereotipo.
- Por último con la variable de zona de residencia, diferenciada en función de los criterios previamente establecidos: urbana, semiurbana y rural, el objetivo era el mismo, conocer si la implementación de los estereotipos sexuales, son más latentes en función de estructuras sociales más o menos tradicionales. Los resultados son los siguientes:

A CONTINUACIÓN TE PRESENTAMOS UNA LISTA DE DESCRIPCIONES DE PERSONAS, QUEREMOS QUE NOS DIGAS SI PIENSAS QUE LA PERSONA DESCRITA ES UN HOMBRE, UNA MUJER O, SI PODRÍA SER CUALQUIERA DE LOS DOS:

Respuestas de los niños

<i>A continuación te presentamos una lista de descripciones de personas, queremos que nos digas si piensas que la persona descrita es un hombre, una mujer o, si podría ser cualquiera de las dos:</i>	Hombre	Mujer	Cualquiera de los dos
Una persona que obedece, hace caso a lo que dicen	4,6%	11,9%	83,5%
Una persona que hace mucho deporte	33,6%	3,6%	62,9%
Una persona cariñosa	1,7%	36,7%	61,6%
Una persona que le gusta que le digan cosas bonitas	2,1%	53,0%	44,8%
Una persona que tiene mucho genio	33,6%	8,3%	58,1%
Una persona que vale para mandar y dirigir a otros/as	27,4%	5,2%	67,4%
Una persona valiente, que se arriesga	41,6%	2,2%	56,2%
Una persona comprensiva	5,3%	33,1%	61,6%
Una persona tierna	2,4%	43,3%	54,4%
Una persona agresiva	42,4%	2,7%	54,8%

Respuestas de las niñas

<i>A continuación te presentamos una lista de descripciones de personas, queremos que nos digas si piensas que la persona descrita es un hombre, una mujer o, si podría ser cualquiera de las dos:</i>	Hombre	Mujer	Cualquiera de los dos
Una persona que obedece, hace caso a lo que dicen	1,3%	14,3%	84,4%
Una persona que hace mucho deporte	19,9%	3,2%	76,9%
Una persona cariñosa	0,6%	31,3%	68,1%
Una persona que le gusta que le digan cosas bonitas	0,7%	56,7%	42,5%
Una persona que tiene mucho genio	23,7%	6,6%	69,7%
Una persona que vale para mandar y dirigir a otros/as	13,9%	4,3%	81,8%
Una persona valiente, que se arriesga	25,0%	3,7%	71,3%
Una persona comprensiva	1,9%	31,6%	66,5%
Una persona tierna	1,8%	38,0%	60,2%
Una persona agresiva	37,2%	1,4%	61,3%

El análisis de los datos de las tablas nos indican, que de forma general los rasgos de personalidad que se les ofrecieron como descriptivos, se referían de forma indistinta a hombres y mujeres, es decir, a cualquiera de los dos.

Aunque un análisis más detallado nos aporta mensajes implícitos en las respuestas de nuestros/as escolares.

Diferenciando el sexo, podemos decir que las niñas eligen, con mayor frecuencia, al asignar rasgos de la personalidad en sus respuestas a *cualquiera de los dos sexos*.

Sea cual sea, la descripción que elijamos, ésta no baja del 60%. Si exceptuamos en ambos casos, en la respuesta de niños y niñas la característica, que parece ser muy femenina, de *una persona que le gusta que le digan cosas bonitas* es fundamentalmente una mujer, el 56,7%. El 42,5% restante va asignado a los dos.

Esta elección en la respuesta nos deja ver un mensaje implícito del aprendizaje que, tanto niños como niñas, hacen del papel de dependencia de las mujeres respecto de los demás.

Si agrupamos las características que tienen relación con el mundo afectivo, los valores de las respuestas se agrupan, tanto en niños como en las niñas, en la descripción de la mujer.

Así descripciones de persona cariñosa, comprensiva, tierna... suben en todos los casos como valores propiamente femeninos.

En cambio, aquellas actividades o actitudes que describen los atributos que tradicionalmente serían masculinos, se decantan también en la subida de los registros asignados a los hombres.

De este modo tener dotes de mando, ser una persona valiente, agresiva, o saber mandar o dirigir, parecen ser propiamente masculinos. Aunque insistimos que las niñas, parecen resistirse un poco más que los niños a ello, ellas eligen de forma más frecuente la respuesta de cualquiera de los dos. Ejemplo de ello es que los valores que registran los niños de estos apartados, es muy superior del que registran las niñas.

En lo referente al tema deportivo, las respuestas de niños y niñas son diferentes. Estos consideran que una persona que hace mucho deporte es un hombre en un porcentaje 14 puntos por encima de las niñas, que siguen considerando que una persona que hace deporte puede ser cualquiera de las dos.

En los colegios si exceptuamos la formación física educativa reglada, más conocida por gimnasia, que es igual para niños que para las niñas de la clase, la práctica deportiva que se elige tiene un marcado carácter sexista. Así los niños siguen practicando deportes "masculinos" como el fútbol, incluso de manera organizada, con campeonatos liguillas etc., y las niñas otros deportes, que podrían considerarse neutros, como el baloncesto, en el caso de practicarlos de manera organizada, lo que sucede con una frecuencia muy inferior que los chicos.

Probablemente esto se deba a la tendencia que tienen ambos sexos a adoptar papeles y atributos masculinos como mejores y más válidos para el progreso y la adaptación al mundo actual.

CON FRECUENCIA SE ESCUCHAN AFIRMACIONES SOBRE HOMBRES Y MUJERES. ¿CUÁL ES TU GRADO DE ACUERDO CON LAS QUE TE OFRECEMOS A CONTINUACIÓN?

Respuestas de los niños

<i>Con frecuencia se escuchan afirmaciones sobre hombres y mujeres. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las que te ofrecemos a continuación?:</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Bastante de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
A los hombres les corresponde tomar decisiones importantes	15,2%	24,1%	37,2%	23,5%
Los hombres son más inteligentes que las mujeres	5,7%	6,2%	33,9%	54,2%
El sitio natural de las mujeres es el hogar	10,0%	12,7%	26,8%	50,5%
Para que una mujer triunfe lo más importante es la belleza	13,4%	16,4%	27,1%	43,1%
Algunos trabajos sólo pueden hacerlos los hombres	31,2%	22,3%	20,1%	26,3%
Mientras los niños/as son pequeños/as conviene que la madre no trabaje fuera de casa	34,8%	30,1%	20,0%	15,1%
Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres	27,2%	17,2%	20,6%	35,0%
Las mujeres son más ordenadas y organizadas que los hombres	42,5%	28,9%	14,4%	14,2%
Los hombres son más hábiles a la hora de manejar instrumentos y arreglar cosas	41,2%	31,9%	15,1%	11,7%
Los hombres no deben llorar	16,6%	9,8%	21,5%	52,1%

Respuestas de las niñas

<i>Con frecuencia se escuchan afirmaciones sobre hombres y mujeres. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las que te ofrecemos a continuación?:</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Bastante de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
A los hombres les corresponde tomar decisiones importantes	6,8%	12,8%	37,5%	42,9%
Los hombres son más inteligentes que las mujeres	1,0%	2,1%	13,0%	83,9%
El sitio natural de las mujeres es el hogar	5,5%	7,2%	16,5%	70,8%
Para que una mujer triunfe lo más importante es la belleza	5,8%	10,3%	27,6%	56,4%
Algunos trabajos sólo pueden hacerlos los hombres	12,7%	17,6%	28,5%	41,2%
Mientras los niños/as son pequeños/as conviene que la madre no trabaje fuera de casa	27,0%	30,2%	24,9%	17,9%
Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres	5,7%	6,8%	17,6%	69,9%
Las mujeres son más ordenadas y organizadas que los hombres	50,7%	31,6%	10,4%	7,3%
Los hombres son más hábiles a la hora de manejar instrumentos y arreglar cosas	24,1%	31,5%	25,6%	18,9%
Los hombres no deben llorar	5,6%	3,6%	15,5%	75,3%

Las palabras y las imágenes sexistas nos dan una visión negativa y de inferioridad de la mujer, la discriminan. Los roles y las imágenes estereotipadas, dan una visión limitada del papel de las mujeres y también de los hombres.

Lo frecuente de la distribución de papeles, hace que aún estando estereotipados, sean tomados como de la propia realidad. Como vimos en la distribución de papeles y tareas domésticas, ésta no es una distribución “natural” sino que va ligada al papel de la mujer en el desempeño de trabajos “propios de su sexo y condición”.

Los niños y niñas aprenden desde pequeños que los papeles de los chicos y las chicas son diferentes y en muchos casos ligados al género, y no al verdadero interés que despierte en la persona. Sus decisiones y modelos en la vida van ineludiblemente condicionados por su sexo.

En este apartado, que presenta afirmaciones muy relacionadas con los roles, desempeñados por los hombres y las mujeres, las respuestas y los resultados que analizamos a continuación reflejan la clara relación que los estereotipos de género tienen con los mismos.

Como en el caso de la pregunta anterior, sobre atributos, las respuestas de las niñas, son marcadamente más igualitarias. La mayoría de sus respuestas van tendientes a estar en desacuerdo con las afirmaciones estereotipadas que se presentan. En algunos casos la diferencia, con respecto a las respuestas de los niños, duplica el desacuerdo, así mientras el 39,3 % de los escolares masculinos afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación: “a los hombres les corresponde tomar decisiones importantes” el 80,4 % de las escolares está en total desacuerdo. Afortunadamente cada vez más mujeres van abandonando su papel secundario asumiendo la responsabilidad que conlleva el tomar decisiones importantes.

Sin embargo, es muy significativo que el grado de similitud que alcanza una respuesta, tanto para niños como para niñas, sea igual en dos afirmaciones concretas: la referida al papel de la mujer como madre y la dirigida a la habilidad para manejar instrumentos y arreglar cosas.

Volvemos a tener que preguntarnos. ¿Hay auténtica participación compartida entre hombres y mujeres, padres y madres, en las tareas domésticas y en el cuidado y crianza de los hijos e hijas?

Parece claro que no. La asimilación del papel de la mujer en el cuidado y atención de los hijos e hijas, les hace ver con demasiada evidencia la conveniencia de la dedicación exclusiva durante el periodo en el que son pequeños/as. Lo que indica de nuevo, que la mujer, pese a su incorporación creciente al mercado laboral y al mundo profesional, suele tener trabajos de carácter secundario, probablemente complementarios a los del hombre. Trabajos que pueden ser sometidos a renuncia, abandono o excedencia durante la fase de crianza.

Es difícil pensar, que tanto niños como niñas no asimilen lo estereotipado del papel, de la casi exclusividad, de esta “tarea” para las mujeres y del arreglo de cosas en el hogar por parte de los hombres.

Desde la infancia, los niños y las niñas aprenden sus papeles jugando y los juegos y la oferta de los juguetes y su publicidad, es marcadamente sexista.

Jugar a las muñecas proporciona experiencias y destrezas relacionadas con el cuidado de los bebés. Fomentando el posterior modelo, equívoco por otro lado, de que “todas las mujeres son madres”. A los niños por el contrario se les ofertan juguetes que desarrollan habilidades, de ahí que se asimile la mayor habilidad instrumental a los chicos.

Proponer un tipo de juegos más igualitario, para el aprendizaje de nuevos modelos no tradicionales, no ha sido suficiente, porque a lo que fundamentalmente se ha tendido y se sigue tendiendo es que las chicas asimilen los papeles de los chicos, y no al contrario. No es un planteamiento “perverso” proponer que los chicos jueguen a las muñecas, bien al contrario es la forma de no fomentar y reproducir modelos estereotipados.

La única frase en la que el grado de acuerdo con la afirmación es superior en las niñas que en los niños, es en las mujeres que son más ordenadas y organizadas que los hombres.

Esta respuesta tiene mucho que ver con la imagen que las niñas tienen de sí mismas, a través de los mensajes que reciben y que asimilan como una realidad propia. No sabemos qué grado de estereotipo tiene y aunque sea de carácter positivo, el atributo de orden y organización, parece muy claro que tiene mucha vinculación con el carácter doméstico de orden y organización de los espacios, de su habitación, de sus cosas, sus juguetes, su pupitre, su aula.

De cualquier modo, los estereotipos teniendo el carácter negativo o positivo, van muy asociados a actitudes prejuiciosas y desgraciadamente, en muchos casos, a comportamientos discriminatorios.

Porque el orden dominante, sigue siendo el orden masculino, el estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea a niveles inconscientes.

CONCLUSIONES

A continuación señalamos algunos de los aspectos más destacables del apartado analizado, sobre los estereotipos.

- Las niñas, con mayor frecuencia, eligen a cualquiera de los dos sexos al asignar rasgos de la personalidad en sus respuestas.
- En las características o descripciones tradicionalmente femeninas: cariñosa, comprensiva, tierna, los valores de las respuestas se agrupan, tanto en los niños como en las niñas, en la descripción de la mujer.
- En las características, actividades o actitudes como valiente, agresiva, o saber mandar o dirigir, que describen los atributos que tradicionalmente se consideran masculinos, los chicos se decantan en la respuesta de hombre. En menor medida lo hacen las niñas, la mitad de veces que los niños.

- En las afirmaciones, muy relacionadas con los papeles, que desempeñan los hombres y las mujeres, las respuestas y los resultados analizados reflejan la clara relación que los estereotipos de género tienen con los roles.
- La asimilación del papel de la mujer en el cuidado y atención de los hijos e hijas, les hace ver con demasiada evidencia, la conveniencia de la dedicación exclusiva durante el periodo en el que son pequeños/as. Esto es igual para ambos sexos.
- Las niñas tienen una imagen de sí mismas y de las mujeres en general, como más ordenadas y organizadas que los hombres. Única frase en la que el grado de acuerdo con la afirmación es superior en las niñas que en los niños.
- La asunción de las afirmaciones estereotipadas está íntimamente relacionada con los roles tradicionales y previsiblemente asignados a los diferentes sexos. Por ello, el grado de acuerdo o no con afirmaciones que se escuchan, está muy relacionado con los papeles o roles que se determinan de forma diferencial a los sexos.

CAPÍTULO XII

ACTITUDES HACIA EL GÉNERO Y LA VIOLENCIA

Las actitudes se conforman en los individuos a partir de complejas interacciones entre las características personales al ponerse en contacto con el medio en el que nos desarrollamos, por tanto las experiencias tenidas, la coherencia entre lo que se nos dice y lo que realmente comprobamos que se hace, por quienes nos rodean, influyen de manera decisiva en la conformación de las actitudes individuales. Educar en el desarrollo de actitudes positivas y de respeto hacia los demás y el medio no es cosa fácil. La familia, en primera instancia, la escuela y la sociedad, tienen una influencia decisiva sobre las actitudes. Y, desde luego, de ser cierto lo que afirman Carmen Barriga y Rubén Planas (diario Hoy 28 de mayo de 2006), que "...hay sobradas evidencias de que la biología y la cultura están profundamente asociadas y de hecho, hay pocas dudas de que 1) la cultura crea diferencias biológicas y 2) la biología ocasiona diferencias culturales", ello vendría a corroborar lo arraigados que están en nosotros los patrones comportamentales según la tradición y los papeles que cada cultura ha asignado a hombres y mujeres, como resultado del proceso evolutivo de miles de años.

Mientras tanto las sociedades actuales occidentales, donde la búsqueda de la equidad entre sexos, se considera un derecho fundamental, y naturalmente, se consideran poco adecuadas las conductas basadas en valores tradicionales, donde la mujer tenía definidos unos aprendizajes para el desempeño de un papel asistencial de soporte y cuidado de la familia y la casa, y el hombre, por su parte, tenía que aportar los recursos, la seguridad y asegurar la obediencia de los miembros de la familia, etc.

Por otro lado, hoy conocemos mucho mejor las características y componentes genéticos que conforman nuestra naturaleza, y por tanto el comportamiento del ser humano, por ello cuando conozcamos mejor el cerebro, estaremos en mejores condiciones de explicar la conducta y las actitudes humanas. Mientras tanto, será importante que tengamos presente que las explicaciones de los comportamientos no equivalen a que aceptemos o compartamos las causas por las que se produce la violencia de género.

La escuela, por su parte, se enfrenta a nuevos retos, ya que las fuentes de información son múltiples y las generaciones más jóvenes perciben, por ejemplo, las TIC, en todas sus modalidades y posibilidades de uso, de un modo muy diferente a como

lo hacemos los adultos. Los cambios en las relaciones paterno filiales, entre amigos y, en general, en esta sociedad occidental, cada vez más globalizada, compleja y hedonista, hacen que los comportamientos sean menos controlados, más permisivos, etc., lo que conlleva situaciones en las que será más fácil sacar el yo oculto que llevamos dentro y con ello, mostremos a los demás, las verdaderas actitudes que en situaciones controladas ocultamos bajo las buenas formas por no considerarlas adecuadas.

Y los maestros/as deben ser conscientes de la nueva situación social en la que está instalada la escuela y los cambios de actitudes que los nuevos tiempos nos exigen a todos, y más si tenemos en cuenta que en la segunda mitad del siglo XX se han producido más avances tecnológicos y científicos que en el resto de la historia de la humanidad (Muñoz Repiso, M. 2000).

En nuestro país, la violencia de género, actualmente, ha sido regulada legalmente para tratar de contrarrestar los patrones de comportamiento “machistas”, que tradicionalmente han estado, y, aunque en menor medida, siguen arraigados en las costumbres y los comportamientos sociales. Especialmente porque, en muchas ocasiones, quienes tienen esos comportamientos, no son conscientes de que son realmente discriminatorios y opresivos para quienes los padecen. En otros casos, simplemente se tiene tan asumido el rol de hombre y el de mujer que no se está dispuesto a cambiar.

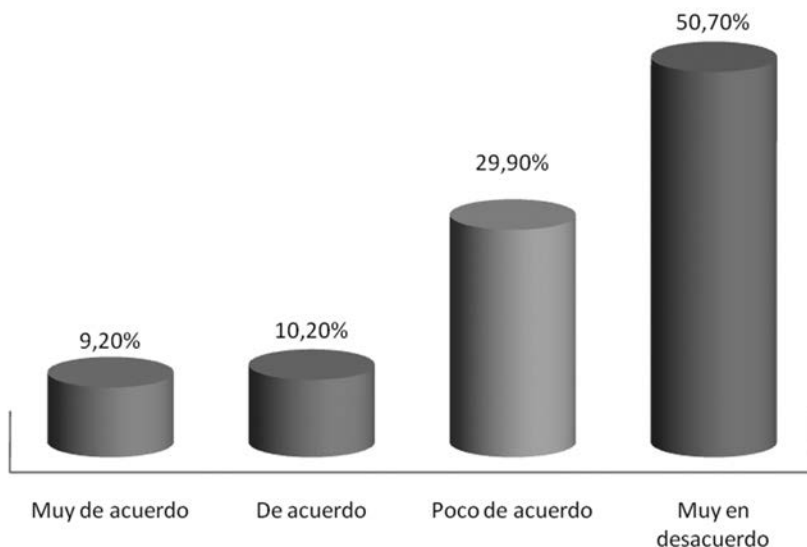
Pero lo más importante, en este capítulo de violencia y género, es que sólo el conocimiento profundo del origen y las creencias que conforman las actitudes, nos permitirá afrontar actuaciones adecuadas para evitar estos comportamientos violentos que tanto nos desagradan a todos, y ante los cuales sólo vale la educación como prevención.

En cuanto a las actitudes que los/as escolares extremeños manifiestan hacia el género y la violencia habrá que tener mucho cuidado en la interpretación de lo que expresan, porque a partir de determinadas edades, ya piensan antes de contestar si lo que dicen se ajusta a lo que se espera de ellos, y no siempre opinan de manera espontánea y libre. No obstante, una vez analizadas sus respuestas de manera global, y, relacionando unas respuestas con otras, se deja entrever como tienen interiorizadas estas actitudes hacia la violencia y el género. Así, de sus contestaciones hemos obtenido las siguientes respuestas a las cuestiones planteadas:

INDICA EL GRADO DE ACUERDO QUE TIENES CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES

	<i>Muy de acuerdo</i>		<i>De acuerdo</i>		<i>En desacuerdo</i>		<i>Muy en desacuerdo</i>	
	<i>Chico</i>	<i>Chica</i>	<i>Chico</i>	<i>Chica</i>	<i>Chico</i>	<i>Chica</i>	<i>Chico</i>	<i>Chica</i>
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas pero no al revés	15,4%	3,4%	14,5%	6,0%	34,9%	25,2%	35,3%	65,3%
Las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres, porque son más débiles	17,4%	9,6%	35,9%	32,8%	27,7%	29,4%	19,0%	28,2%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia del marido o su compañero, conviene que no lo denuncie	10,5%	7,2%	7,7%	3,5%	15,9%	13,3%	66,0%	76,6%
El hecho de que en muchas empresas las mujeres cobren un menor salario que los hombres, en el mismo puesto de trabajo, se debe probablemente a que los hombres rinden más	6,8%	1,9%	11,4%	4,1%	30,7%	17,0%	51,1%	67,0%
Está justificado que un hombre pegue a su mujer o su novia cuando ella decide dejarle	4,5%	2,3%	4,8%	2,3%	16,7%	9,2%	73,9%	86,3%
Para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer	7,9%	2,1%	11,3%	5,2%	32,3%	23,3%	48,5%	69,4%
La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas	12,5%	7,1%	15,9%	10,0%	31,2%	21,1%	40,4%	61,8%
Ser fuerte y valiente es más importante para los chicos que para las chicas	26,6%	14,8%	27,8%	25,8%	21,2%	23,4%	24,3%	36,0%
La violencia que se produce dentro de casa es asunto de familia y no debe salir de ahí	16,9%	11,0%	15,4%	12,8%	23,7%	24,2%	44,0%	51,9%

¿Está bien que un chico salga con muchas chicas pero no al revés?



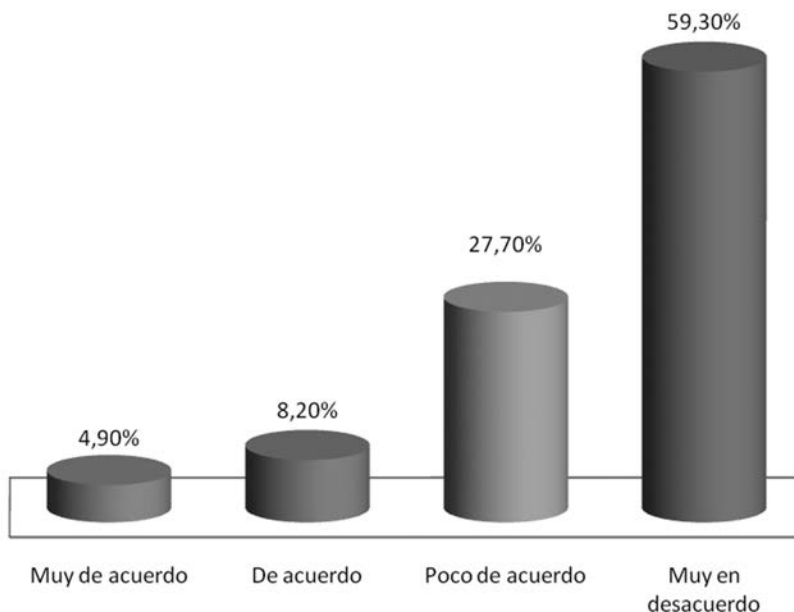
El sentido tradicional de las relaciones entre hombres y mujeres, consideraba que las mujeres tenían la obligación de reservarse a un solo hombre y ser fieles en su relación, mientras se consideraba de cierta hombría que el varón pudiera tener algún tipo de relación con más de una mujer.

Esta errónea creencia aún permanece en las actitudes de los escolares, y aunque la gran mayoría de los escolares extremeños (80,6%) considera que no está bien que los chicos salgan con muchas chicas pero no al revés, sin embargo, la respuesta por sexos se muestra bastante diferente ya que el 29,9 % de los chicos estaría de acuerdo con dicha afirmación, mientras las chicas sólo lo estarían en un 9,4%. Diferencia marcada por la percepción que se tiene de las relaciones entre chicos y chicas en función del sexo a lo largo del tiempo como ya se ha comentado.

Del análisis de las respuestas se constata que las diferencias entre las opiniones de los chicos y chicas que viven en poblaciones pequeñas, medianas o grandes, son muy parecidas, si bien se incrementan las respuestas negativas según aumenta el tamaño de la población.

Igualmente el nivel de rechazo a tal afirmación crece en la medida que lo hace la edad de los alumnos/as, así los más pequeños, 10-11 años, 5º Ciclo de Educación Primaria, lo rechazan el 74,9%, mientras los de 16-17 años lo hace un 87%.

Las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres, porque son más débiles



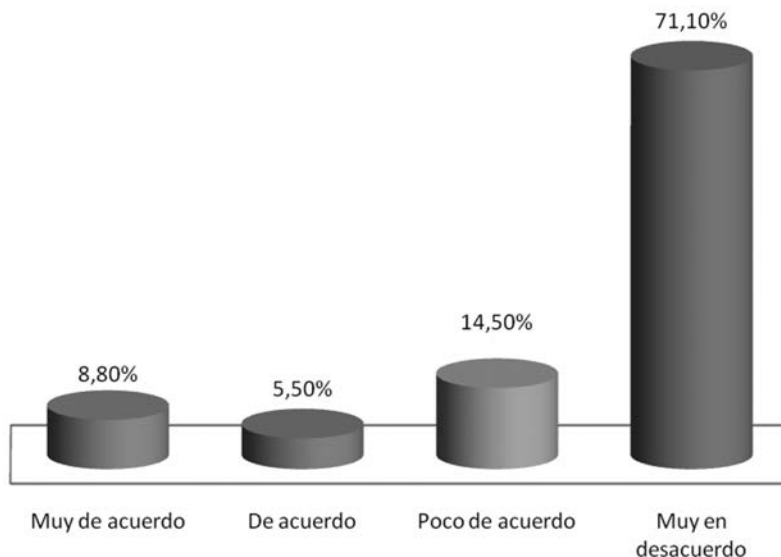
En esa creencia tradicional de roles y actitudes asignadas a cada sexo, se consideraba que las mujeres eran más débiles que los hombres, por tanto los/las escolares hacen una asociación que siendo falsa, los/las escolares extremeños la consideran cierta en un número ciertamente llamativo.

A esta cuestión, que es más indirecta en cuanto a la concepción que se tiene sobre las características personales de hombres y mujeres, seguramente ha permitido que los encuestados expresaran con mayor claridad su verdadera opinión, dejando ver mejor los prejuicios y creencias que se tienen sobre los estereotipos masculino y femenino. Así llegan a manifestar los escolares que las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres, porque son más débiles hasta el 47,7% del total, es decir, está de acuerdo el 34,3% o muy de acuerdo el 13,4%.

Si nos fijamos en el sexo, podemos comprobar que los chicos están de acuerdo en un 53,3% y las chicas lo hacen en un 42,4%, es decir, un número significativamente menor, aunque de cualquier manera preocupante.

Sin embargo, no existe homogeneidad en la progresión del grado de acuerdo respecto a la edad, así a los 10-11 años, están de acuerdo o muy de acuerdo el 48,5%, a los 12-13 años, el 50,8%, y a los 14-15 años el porcentaje baja significativamente hasta el 44,0%, para subir de nuevo hasta un 47,3% a los 16-17 años, es decir prácticamente la media de chicos y chicas.

Por el bien de los hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia del marido o su compañero, conviene que no le denuncie

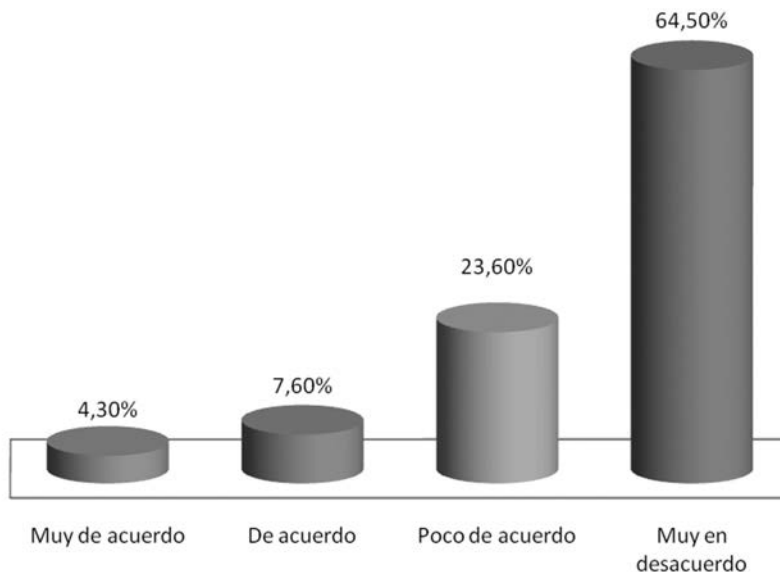


La estabilidad de las familias, siempre se ha considerado como un bien a cuidar para salvaguardar y garantizar el bien de los hijos, por encima de todo, sin importar las relaciones de pareja. Para ello, se apelaba a que el lugar más adecuado de estar los hijos era con sus progenitores naturales, aunque, en muchas ocasiones, ese ambiente fuera de violencia, de falta de respeto y el menos adecuado para la educación y el desarrollo de personas en un momento crucial de sus vidas.

A esta cuestión un número bajo, pero desde luego significativo, el 14,3% de los/las escolares extremeños entre los 10 y los 17 años, considera que las mujeres, por el bien de sus hijos, deben soportar la violencia del marido o su compañero, y no conviene que le denuncien.

Los chicos están de acuerdo en un 18,2% mientras las chicas lo hacen tan sólo en un 10,7%. Pero si nos fijamos en el tamaño de la población o en la edad de los encuestados, podemos comprobar cómo el rechazo a soportar la violencia por parte de las mujeres es mayor cuanto más pequeña es la población aunque con poca diferencia, 15,4% para las poblaciones de menos de 10.000 habitantes y 13,2% para las de más de 30.000 habitantes. De la misma manera, cuánto más pequeños son los chicos y chicas mayor es el grado de aceptación de dicha afirmación, así a los 10-11 años se acepta por el 20,0%, mientras para los de 16-17 años, tan sólo es aceptable para el 8,6 por ciento.

El hecho de que en muchas empresas las mujeres cobren menor salario que los hombres, en el mismo puesto de trabajo, se debe probablemente a que los hombres rinden más

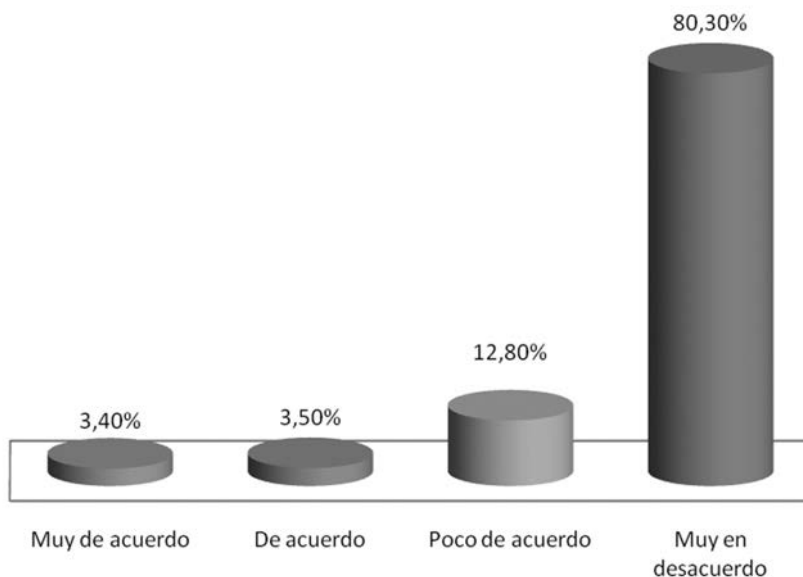


El aportar más dinero a la casa y poseer más fuerza física se ha considerado como perteneciente a los hombres, y el trabajo de la mujer, y de los niños en su momento, se consideraba de menor categoría. Por tanto, se pensaba que el salario de las mujeres, también debería ser menor, ya que quien tiene la mayor responsabilidad en la aportación económica es el hombre, y, en consecuencia su salario debe ser mayor.

Esta creencia se manifiesta más en los chicos, el 18,2 %, están de acuerdo frente al 6,0 % de las chicas. Siendo las poblaciones de menor número de habitantes, 11,4%, y la edad 12-13 años, 14,0%, los ámbitos en los que se produce un mayor acuerdo con esta afirmación.

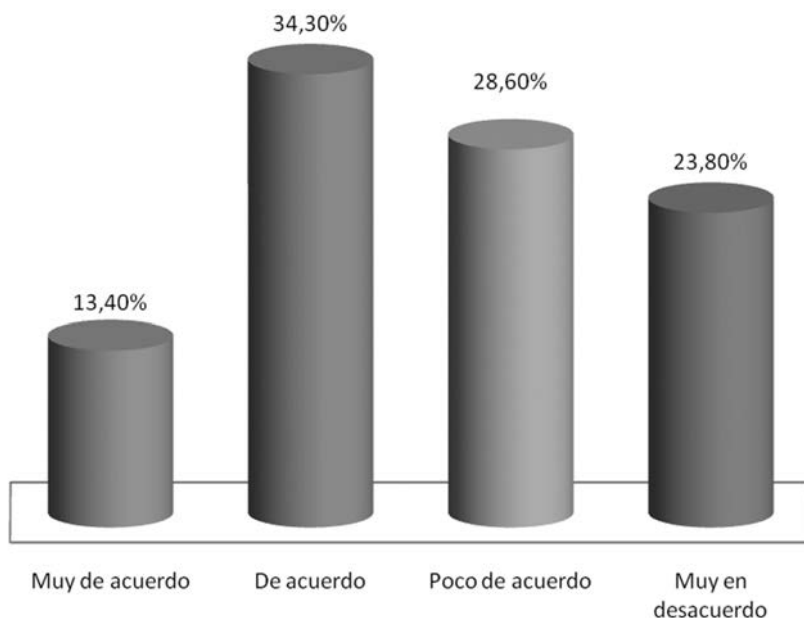
Por tanto sí parece que va calando entre los más jóvenes que a igual trabajo debe corresponder igual salario, aunque ese reducto de chicos que sigue pensando así, todavía es importante.

Está justificado que un hombre pegue a su mujer o su novia cuando ella decide dejarle



El profundo y arraigado sentido de propiedad que tenemos, incluso en el lenguaje, sigue persistiendo en la actitud de algunos escolares extremeños. Así los chicos siguen respondiendo que están de acuerdo o muy de acuerdo en un 6,9%, en que se pegue a la mujer que decide dejar a su pareja, mientras las chicas sólo están de acuerdo el 4,6%. Y las pocas respuestas que están de acuerdo, con que el hombre pegue a la mujer, van decreciendo en la medida que las poblaciones son mayores y los alumnos van teniendo más edad. Es curioso que en los centros privados concertados, el grado de acuerdo sea un poquito más bajo, 5,3%, que en los centros públicos, 7,50%.

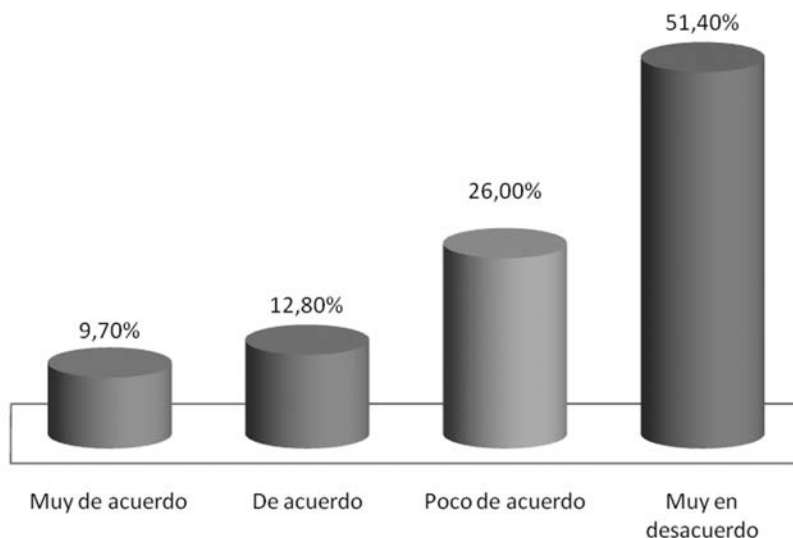
Para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer



Llama la atención que todavía los escolares extremeños establezcan una relación directa entre el dinero que se gana y la estabilidad de la pareja, aunque en las respuestas a esta cuestión se pongan nuevamente de manifiesto las diferencias entre chicos y chicas. Así el 19,2% de los chicos lo considera aceptable, mientras que las chicas sólo lo hacen un 7,3%. Siendo en las poblaciones más pequeñas, 14,6%, y a los 12-13 años, 17,4%, cuando se obtienen unos mayores niveles de acuerdo con la idea de que el hombre debe ganar más que la mujer para darle estabilidad a la pareja.

Si comparamos este resultado con el que decía que en muchas empresas las mujeres cobren menor salario que los hombres, en el mismo puesto de trabajo, la respuesta es muy parecida.

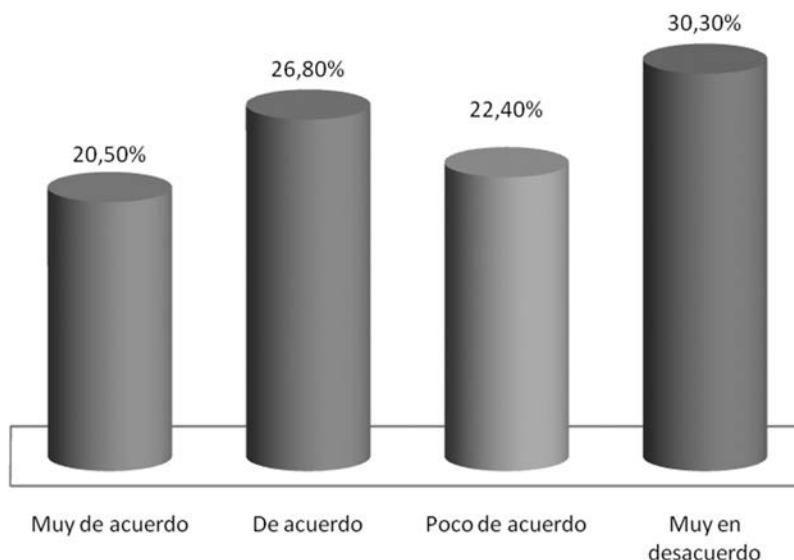
La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas



La responsabilidad implícita que se atribuye a las chicas, aquí se pone de manifiesto, no sólo por la creencia de los chicos, sino también por un significativo porcentaje de las propias chicas. Así se pone de manifiesta en la respuesta a esta cuestión, en la que el 28,4% de los chicos y el 17,1% de las chicas están de acuerdo con que la prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas, es decir un total del 45,5% están de acuerdo con esta cuestión. Este porcentaje en la respuesta es realmente para pensar, pues parece que las relaciones sexuales y la voluntad de mantenerlas es cosa de dos, por tanto deberían ser ambos los que tuvieran el mismo nivel de responsabilidad. Esta creencia de que sean las chicas las que deben tomar las medidas para prevenir los embarazos podría encerrar, actitudes profundamente machistas, que si las trasladáramos del campo de la responsabilidad al de la culpabilidad, explicaría que cuando una mujer queda embarazada, en muchas ocasiones, es objeto de violencia por parte de su pareja, por haber consentido tal circunstancia como si fuera suya la responsabilidad exclusiva.

De acuerdo con el tamaño de habitantes, en las poblaciones de menos de 30.000 personas casi la cuarta parte de los entrevistados están de acuerdo, es decir el 24,2%. Mientras que si tomamos como referente la edad, podemos comprobar que va decreciendo la idea de que esta responsabilidad es exclusiva de las chicas en la medida que se van cumpliendo años, pasando del 30,5% a los 10-11 años, al 10,7% a los 17-18 años.

Ser fuertes es más importante para los chicos que para las chicas

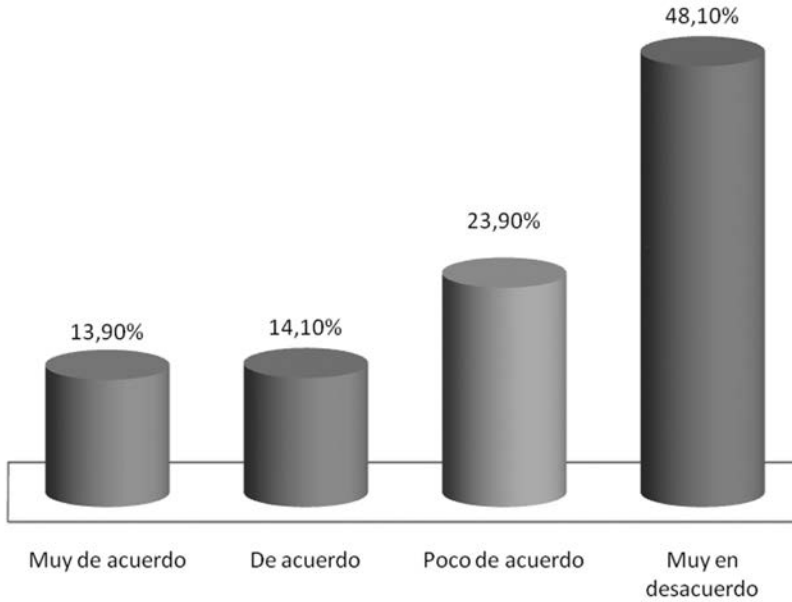


La creencia de que el hombre tenía que asumir el rol del fuerte de la pareja está hondamente arraigada en nuestra sociedad, sin reparar que la fortaleza física, que duda cabe es importante, pero no lo es menos la fuerza mental, y ese aspecto siempre se suele dejar en un segundo término.

Esta creencia justificaría que el 48% del total de los niños extremeños de ambos sexos encuestados consideran que ser más fuerte es más importante para los chicos que para las chicas. Estando los chicos de acuerdo en un 52,4%, mientras las chicas lo están en un 40,6%.

En relación al tamaño de la población no hay grandes diferencias, sin embargo, en cuanto a la edad de los escolares, la aceptación de esta afirmación va decreciendo al aumentar la edad, así la aceptación a los 10-11 años es del 48,1% y a los 16-17 años es del 42,9%.

La violencia que se produce dentro de casa es asunto de familia y no debe salir de ahí



Durante mucho tiempo, fue fácil escuchar, a las madres, decir a las hijas que lo que sucede dentro del matrimonio no debe salir de ahí, y que, por tanto, si se produce violencia toca aguantar y ser obediente, que si el marido pega o riñe por algo será. Aunque un poco caricaturizada la situación no deja de expresar un sentimiento, que explicado de formas muy diferentes, guarda un mensaje que ha tenido vigencia durante muchos años en nuestra sociedad.

Tan es así, que todavía hoy, casi un tercio de los encuestados/as, el 28%, está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. La diferencia de opinión entre chicos y chicas es importante, 32,3% y 23,8% respectivamente. Pero sobre todo hay diferencias en las respuestas según la edad, así a los 10-11 años se está de acuerdo en un 36,4%, mientras que a los 16-17 años ese porcentaje queda reducido al 18,0%. Dato realmente alarmante si tenemos en cuenta que una de las condiciones habituales en los casos de violencia doméstica o de género, es precisamente el aislamiento al que se somete a la víctima, con ello se evita que reciba consejos que puedan acabar en la denuncia de los malos tratos. En un alto porcentaje las víctimas han soportado durante largo tiempo situaciones de violencia, que, precisamente, por querer salvaguardar la intimidad de la familia se guardaba sigilosamente junto con el dolor y el sufrimiento.

CONCLUSIONES

De todo lo visto podemos concluir que las actitudes hacia el género y la violencia en los escolares extremeños entre los 10 y 17 años, mantienen un importante peso de la tradición cultural, en la que los roles de ambos sexos estaban claramente diferenciados y donde la igualdad social y económica no dependía de la capacidad de cada uno, sino del sexo con el que se nacía.

Aunque los grados de discriminación varían, como hemos podido observar, sí se constata que los cambios de actitud son difíciles de llevar a cabo, como lo demuestra el hecho de que jóvenes generaciones como lo son los escolares entrevistados, mantienen una actitud, según sus respuestas, mucho más trasnochada de lo que cualquiera hubiera podido pensar antes de conocer los datos que se aportan en este apartado.

Por tanto, resta un buen trabajo por hacer para poder avanzar en el cambio de la actitud de los más jóvenes, y en cuya respuesta ha de jugar un papel decisivo la educación, no sólo la escolar, sino, sobre todo, la familiar y la social, pues es en estos ámbitos donde la tradición cultural cala más hondo y modela las creencias y la conducta humana.

CAPÍTULO XIII

LOS AMIGOS Y EL GRUPO DE IGUALES

La visión que los y las adolescentes tienen de sí mismos/as viene determinada no sólo por la socialización recibida fundamentalmente en el núcleo familiar y en la escuela, sino también de una manera especial por el grupo de iguales. Hasta el despertar del movimiento feminista y la influencia de éste en el cambio del sistema de valores, si algo caracterizaba la socialización de niños y niñas era precisamente la atribución dicotómica de roles y la separación de género, separación no sólo sexual sino también cultural. La atribución dicotómica de roles de género y por lo tanto de conductas y tareas asociadas a ellos se manifiesta en todos los ámbitos, desde el reparto del trabajo familiar como ya se ha visto anteriormente, hasta la posibilidad de desarrollo personal.

La variable género se hacía más importante en el proceso de socialización cuando el niño/niña alcanzaba la pubertad; ya que los rasgos sexuales masculino y femenino convertían en evidente la diferenciación fisiológica y servían de base para la división de papeles sociales, pero sobre todo para la interiorización y aceptación de éstos. Así se aceptaba como verdades inalterables que la mujer era débil y el hombre fuerte, que los niños no lloran y las niñas no se pegan, etc. “De hecho, la transición juvenil es esencialmente un proceso de identificación con un determinado género, aunque a menudo se haya confundido con un proceso de emancipación familiar, económica e ideológica que históricamente ha sido privilegio casi exclusivo de varones (y aún de los pertenecientes a determinados estratos sociales). Ello explica por qué hasta fechas muy recientes, las imágenes sociales predominantes de la juventud se hayan asociado inconscientemente a las de la juventud masculina”¹.

La asunción de esta diferenciación de género y su interiorización conduce a un comportamiento tipificado y maniqueo, tanto las chicas como los chicos llevan a cabo la conducta que se espera de ellos. “La probabilidad de que una persona exhiba un comportamiento tipificado de género aumenta cuando se trata de una situación pública en la que el individuo se sabe observado”².

No cabe duda que la visión que los jóvenes tienen de sí mismos ha cambiado en los últimos años y ello debido a que las instituciones encargadas de su socialización, sobre todo la familia, la escuela, etc., han sufrido una seria transformación que ha

¹ FEIXA, Carles: De jóvenes, bandas y tribus. Ariel, 1998, pág. 19

² BARBERÁ, Ester: Psicología del género. Ariel, 1998, pág. 19

afectado profundamente las relaciones de género. El amplio acceso de las mujeres al mundo laboral reglamentado fuera del hogar, su entrada en la educación superior, el control de la natalidad, etc., ha contribuido a favorecer su autonomía personal. Su independencia económica ha posibilitado un cambio importantísimo y trascendental en la estructura familiar, democratizándola. Bien es verdad que esto no ha sucedido en todas las familias, pero sí en un número importante de ellas, seguramente aquellas que más influencia social tienen.

Las transformaciones que ha sufrido la escuela (tendencia a una mayor democratización e igualdad entre los sexos tanto en las formas como en los contenidos) y la influencia de los medios de comunicación, han contribuido también a ese cambio de visión al que nos referimos. La socialización que se produce en el grupo de iguales ha evolucionado con el paso del tiempo. Si anteriormente estos grupos se caracterizaban por una clara separación de sexos, donde no se mezclaban las chicas y los chicos y donde se reproducían y consolidaban los roles de género atribuidos secularmente a unos y otras. Hoy estos grupos se caracterizan por ser grupos mixtos, donde predominan la democracia como un derecho de participación de todos sus miembros y la igualdad asumida como la no discriminación, ello ha contribuido a que la dicotomía de roles de género antaño rígida se diluya cada vez más. En esto los jóvenes no son más que un claro reflejo de su tiempo.

La sociedad extremeña no se ha quedado al margen de este proceso y por supuesto sus adolescentes participan de él como cualquier/a adolescente del resto de España. Ya no existe una clara división de género, es verdad que ésta no ha desaparecido totalmente y que su superación es a veces más formal que real. Es decir que la igualdad de género está más en la mente de nuestros/as escolares que en la realidad práctica del día a día. Pero también es cierto, como ya hemos señalado, que las diferencias que marca el género se diluyen según la democratización y la igualdad gana terreno al autoritarismo y la diferencia. Por supuesto los/as jóvenes extremeños/as de hoy caminan por esa senda. Ello nos ha movido a plantear una pregunta dirigida a descubrir la visión que tienen de sí mismos/as y de los otros/as.

DE LOS RASGOS QUE TE INDICAMOS, ¿CUÁLES CREES QUE SE DAN CON MÁS FRECUENCIA EN LOS CHICOS, EN LAS CHICAS Y CUÁLES EN AMBOS POR IGUAL?

<i>De los rasgos que te indicamos, ¿cuáles crees que se dan con más frecuencia en los chicos, en las chicas y cuáles en los dos por igual?</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Ambos</i>
Egoísmo	23,9%	6,7%	69,4%
El tener éxito profesional	15,7%	14,9%	69,4%
La bondad	4,4%	38,6%	57,0%
La belleza	1,8%	48,4%	49,8%
La inteligencia	6,5%	27,5%	66,0%
La seducción	7,6%	46,7%	45,7%
La seguridad en sí mismo/a	19,1%	10,8%	70,1%
La astucia	18,0%	14,8%	67,1%
La generosidad	6,0%	27,3%	66,7%
El cuidar de su imagen	4,5%	54,4%	41,1%
El gusto por el deporte	51,4%	3,7%	44,9%
El gusto por el estudio	3,6%	36,1%	60,3%
La sensibilidad	5,1%	55,7%	39,2%
El gamberrear	70,8%	2,6%	26,5%
El gusto por el riesgo	49,1%	3,2%	47,7%
El gusto por el alcohol	43,0%	5,0%	52,0%
El ir de tiendas	3,2%	77,5%	19,3%
El jugar a las máquinas	66,4%	3,4%	30,2%
El coquetear	6,4%	60,8%	32,8%
La violencia	63,0%	1,6%	35,3%

En la tabla que se adjunta podemos ver la respuesta dada por los/as escolares extremeños/as a la pregunta: De los rasgos que te indicamos ¿Cuáles crees que se dan con más frecuencia en los chicos, en las chicas y cuáles en ambos por igual? De los veinte que se preguntan, en nueve de ellos que son: el egoísmo; el tener éxito profesional; la bondad; la inteligencia; la seguridad en sí mismo/a; la astucia; la generosidad; el gusto por el estudio y el gusto por el alcohol se contesta que son atribuibles a ambos por igual en una proporción que va del 52% en el caso de “el gusto por el alcohol” al 69,4% en los rasgos de “ el tener éxito profesional” y “ el egoísmo”, obteniendo un 70 % “la seguridad en sí mismo/a”. Es decir que son características que pueden darse indistintamente en los dos géneros

En otros cinco atributos tan señalados como el gusto por el deporte, el gamberrear, el gusto por el riesgo, el jugar a las máquinas y la violencia son considerados como rasgos distintivos de las chicos... La influencia del distintivo género a la hora de atribuir estas cualidades es evidente, pero no tan mayoritario como en otros tiempos, solamente volviendo la vista unos años atrás, la belleza o la seducción serían

mayoritariamente destacadas como unas características típicamente femeninas y adjudicadas a las mujeres. Los hombres podían ser viriles pero no bellos, mientras que la seducción era considerada un arte y un arma de mujer, aunque el seductor por antonomasia ha sido Don Juan Tenorio.

El caso del alcohol es igual que los anteriores pero de signo contrario, de ser mayoritariamente un atributo masculino ha pasado a ser un rasgo en que la variable género se ha ido diluyendo.

En los otros siete rasgos: el cuidar su imagen, la sensibilidad, el gamberrismo, el ir de tiendas, el jugar a las máquinas, el coquetear, la violencia; el género determina principalmente la atribución tanto es así que, por ejemplo, el gamberrear y la violencia son rasgos manifestados como propios de los chicos en un 70,8% y en un 63% respectivamente, mientras que el ir de tiendas y el coquetear son rasgos manifestados como propios de las chicas en un 77,5% y en un 60,8% respectivamente.

Para avanzar un poco más en el análisis es interesante constatar las semejanzas y las diferencias en las respuestas que dan los chicos y las chicas a la pregunta planteada.

Respuestas de los chicos

<i>De los rasgos que te indicamos, ¿cuáles crees que se dan con más frecuencia en los chicos, en las chicas y cuáles en los dos por igual?</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Ambos</i>
Egoísmo	25,5%	8,3%	66,2%
El tener éxito profesional	20,8%	13,2%	66,0%
La bondad	7,3%	34,2%	58,5%
La belleza	2,9%	53,2%	44,0%
La inteligencia	10,4%	24,1%	65,4%
La seducción	8,2%	47,3%	44,5%
La seguridad en sí mismo/a	27,7%	7,9%	64,4%
La astucia	24,7%	13,0%	62,2%
La generosidad	8,8%	24,9%	66,3%
El cuidar de su imagen	5,4%	54,2%	40,4%
El gusto por el deporte	58,7%	2,9%	38,4%
El gusto por el estudio	4,9%	36,3%	58,7%
La sensibilidad	6,2%	54,5%	39,3%
El gamberrear	69,9%	3,2%	26,9%
El gusto por el riesgo	57,3%	3,3%	39,4%
El gusto por el alcohol	39,2%	6,4%	54,4%
El ir de tiendas	3,8%	72,7%	23,5%
El jugar a las máquinas	64,8%	4,1%	31,1%
El coquetear	8,6%	56,3%	35,1%
La violencia	59,0%	2,3%	38,8%

De los veinte rasgos descriptos los chicos consideran que ocho de ellos (el egoísmo, el tener éxito profesional, la bondad, la inteligencia, la seguridad en sí mismo/a, la astucia, la generosidad, el gusto por el estudio y el gusto por el alcohol) definen tanto a las chicas como a los chicos en una proporción que se sitúa entre el 54% y el 66% de los chicos entrevistados.

Otras cinco características son atribuidas a las chicas en una proporción que oscila entre un 53% y un 72%. Estas son la belleza, el cuidar su imagen, la sensibilidad, el ir de tiendas y el coquetear. Por otra parte más de la mitad de ellos manifiesta que el gusto por el deporte, el gusto por el riesgo, el jugar a las máquinas y sobre todo el gamberrear es propio del comportamiento de los chicos.

A la vista de lo manifestado por los chicos no cabe duda que las influencias de género han ido perdiendo importancia en algunas situaciones no así en otras a la hora de atribuir rasgos sexuales y culturales, tanto a sí mismos, como a las chicas. Si bien, puede observarse que esta pérdida es más formal que real y que a pesar del avance realizado sigue habiendo parcelas en donde la concepción de género tiene una clara influencia en la atribución de roles, así por ejemplo: la belleza, el cuidar su imagen y el ir de tiendas son asignados mayoritariamente a las chicas. Mientras que el gamberrear, la violencia y el jugar a las máquinas son propios de los chicos. Esta resistencia al cambio, es decir, a romper o diluir la barrera del género que es visible en las actitudes, y seguramente comportamientos, manifestadas por los chicos, viene determinada por una concepción machista de la sociedad de la que ellos conscientes o inconscientemente se sienten beneficiarios. Visto así, todo cambio implica una pérdida de poder al considerar a la otra parte igual a sí mismos. De esta manera, aquellos espacios reservados en la división de papeles sociales dejan de ser acaparados por ellos y pasan a encontrarse al alcance de todos/as. Así mismo, aquellos papeles considerados como propios de las chicas y despreciados por ello, tienen que comenzar a ser ahora asumidos y atribuidos a los chicos, lo cual aumenta el proceso de resistencia al cambio antes mencionado. Se ven amenazados los privilegios que otorga la concepción actual de género lo que hace que el proceso de interiorización de la igualdad se ralentice.

Juegan aquí dos elementos en contra de la interiorización real de la igualdad en la concepción de género, por un lado la pérdida de poder asociada al disfrute de unos roles exclusivos y considerados superiores, y por otro lado tener que asumir como propios roles ajenos e inferiores.

Las respuestas que las chicas dan a la misma pregunta difieren sensiblemente de la de los chicos.

Respuestas de las chicas

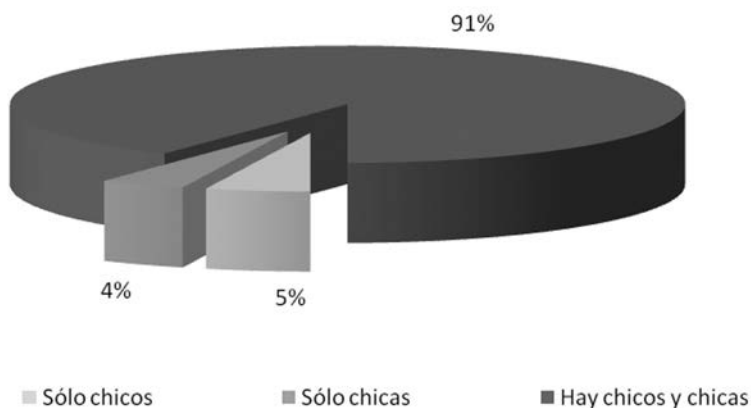
<i>De los rasgos que te indicamos, ¿cuáles crees que se dan con más frecuencia en los chicos, en las chicas y cuáles en los dos por igual?</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Ambos</i>
Egoísmo	22,4%	5,3%	72,4%
El tener éxito profesional	11,0%	16,5%	72,5%
La bondad	1,7%	42,6%	55,6%
La belleza	0,8%	43,9%	55,3%
La inteligencia	2,8%	30,6%	66,5%
La seducción	7,1%	46,2%	46,7%
La seguridad en sí mismo/a	11,1%	13,5%	75,4%
La astucia	11,8%	16,5%	71,8%
La generosidad	3,3%	29,5%	67,2%
El cuidar de su imagen	3,7%	54,5%	41,8%
El gusto por el deporte	44,5%	4,5%	51,0%
El gusto por el estudio	2,3%	35,8%	61,9%
La sensibilidad	4,0%	56,9%	39,1%
El gamberrear	71,7%	2,1%	26,2%
El gusto por el riesgo	41,3%	3,2%	55,6%
El gusto por el alcohol	46,5%	3,7%	49,8%
El ir de tiendas	2,7%	81,9%	15,4%
El jugar a las máquinas	67,8%	2,8%	29,4%
El coquetear	4,4%	65,0%	30,6%
La violencia	66,8%	1,0%	32,2%

Ellas manifiestan mayoritariamente que once de los rasgos pueden calificar indistintamente a chicos y chicas. Otros tres comportamientos: el gamberrear, el jugar a las máquinas y la violencia son atribuidos en su mayoría a los chicos, mientras que otros cuatro: el cuidado de la imagen, la sensibilidad, el ir de tiendas y el coquetear lo atribuyen a las chicas en su mayoría. La influencia de la concepción de género en cuanto a la atribución de rasgos por parte de las chicas es, según los datos observados, bastante inferior a la que soportan sus compañeros. Sólo en algunas cualidades tan significativas como el coquetear, el ir de tiendas, el gamberrear o la violencia, la concepción de género se impone claramente.

Las escolares extremeñas han asumido inconscientemente o conscientemente y antes que sus compañeros, la igualdad de género entendida como la adopción de roles antes vedados y ahora compartidos con el otro sexo. Lógicamente esta actitud tiene su refuerzo en la ganancia social que significa poder asumir y participar de roles hasta ahora negados a ellas, roles considerados socialmente positivos, ampliando así sus posibilidades de desarrollo personal y social equiparándose de esta manera a los chicos.

Como conclusión, puede decirse, que la concepción clásica de género está paulatinamente perdiendo influencia en cuanto a la calificación estereotipada del otro/a más rápidamente entre las escolares extremeñas que entre sus compañeros de estudios.

¿Tus amistades actuales son?



La formación de grupos de iguales en la adolescencia es fundamental para la socialización de los chicos y chicas, pues es en esos grupos donde desarrollan diversos roles sociales, se integran, cooperan, compiten, establecen relaciones de poder, de solidaridad, de conflicto, es decir, interactúan socialmente, o por decirlo de otra manera, repiten a pequeña escala lo que sus mayores realizan en su relación social cotidiana. Esta interacción, cohesionan generalmente al grupo frente al exterior, crea lazos de dependencia entre sus miembros al mismo tiempo que los dota de seguridad en sí mismos.

Los grupos de iguales formados por los/as escolares extremeños/as están mayoritariamente integrados por chicos y chicas (90,9% según cuadro adjunto), sólo un 5% están compuestos únicamente por chicos y 4,1% por chicas. Según aumenta la edad, los grupos aumentan su composición mixta, así para el intervalo de edad de 16 a 17 años, el 95% está integrado en ese tipo de grupos. Hoy en día donde las aulas se han hecho mixtas mayoritariamente, la existencia de los grupos mixtos ha adquirido carta de naturaleza. Si antes la separación de sexos se consideraba necesaria para evitar "tentaciones", actualmente la formación de grupos mixtos se tiene como indispensable para una educación integral.

Los grupos de iguales se caracterizan como su título indica por la igualdad interna de sus miembros y por su funcionamiento democrático. Que la mayoría de los/as escolares se integren en estos grupos es positivo en el sentido del desarrollo de una cultura de igualdad entre sexos y de no discriminación de género, al mismo tiempo de desarrollar una concepción democrática de las relaciones sociales.

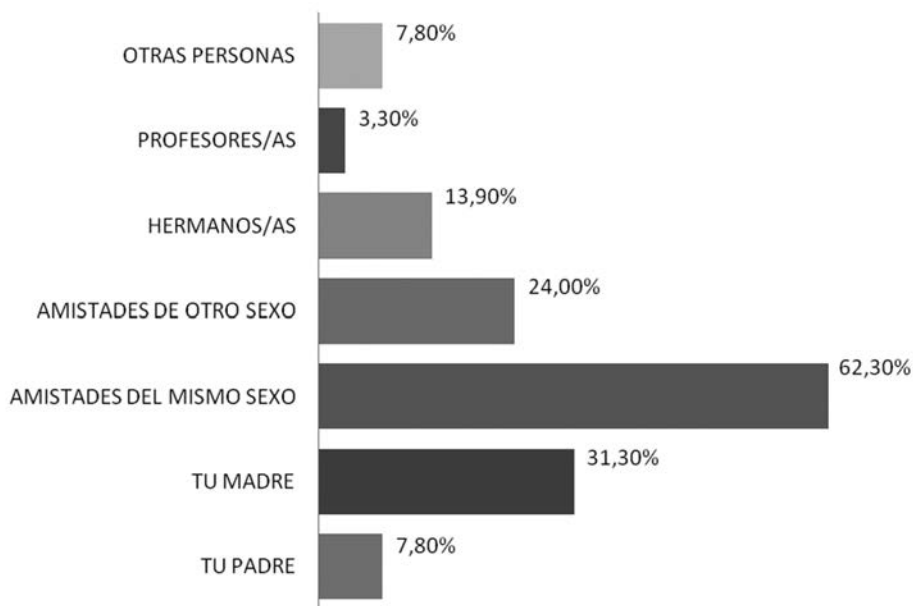
Estos grupos comparten principalmente su tiempo de ocio, son grupos básicamente de interacción social que permiten disfrutar de ciertas actividades en común, pero que no tienen un proyecto a nivel ideológico.

La amistad con el otro sexo tiene las características de mayor cooperación, mayor confianza y tiene un papel importante en la corrección de los modelos sexistas heredados en la familia.

Los chicos perciben que a las chicas se les puede hablar de las emociones, sentimientos, sin ser motivo de risa, como suele ocurrir con los amigos. Un adolescente de los últimos cursos de E.S.O. afirma: "Tú a lo mejor te pones en plan sensible con una chica y ella se tiene que poner también sensible contigo, pero tú eso lo haces con un amigo, pero te manda o te dice... a este tío que le pasa"

Las chicas valoran principalmente la amistad con un chico por ser una relación no competitiva, la cual es percibida como más sólida y perdurable que con una chica.

De temas relacionados con la sexualidad sueles hablar con



Es un hecho que en los últimos años se ha dado un gran paso en el campo de la libertad sexual. El sexo ha dejado de ser no sólo un tema tabú, sino que además y fundamentalmente ha dejado de ser un pecado. La influencia del laicismo que se ha ido imponiendo en la sociedad española y por supuesto en la extremeña, ha hecho retroceder la influencia de la Iglesia Católica y de la doctrina que en cuanto al sexo defiende la jerarquía eclesiástica, hasta el punto de que muchos de los que se declaran católicos practicantes no están de acuerdo con esas directrices.

Hablar de sexo o de temas sexuales ya no está mal visto socialmente y ha perdido el sentido transgresor que marcaban las buenas costumbres o las normas sociales de otros tiempos. Hoy se considera necesario e imprescindible informar y enseñar a los chicos y chicas una buena educación sexual como complemento de su educación académica.

Es curioso, sin embargo, comprobar que a pesar de la libertad sexual existente y de que el sexo se hace presente a diario a través de los medios de comunicación, como por ejemplo la TV, siguen existiendo serias reticencias a la hora de hablar de sexo con algunos colectivos.

En el cuadro adjunto se pueden ver las respuestas dadas por los escolares extremeños/as a la pregunta: con quién suelen hablar de temas relacionados con la sexualidad. Al hilo de las respuestas se puede comprobar la influencia decreciente del núcleo familiar. La figura paterna es casi incluso tres veces menos utilizada que la materna. Si bien, si desglosamos las respuestas de chicos y chicas, aquellos hablan con su padre y con su madre en una proporción del 22%. Mientras que sólo el 9% de las chicas habla de temas de sexualidad con su padre y el 39% con su madre. Se comprueba así mismo que con el aumento de la edad en los/as adolescentes, disminuye el número de ellos/as que hablan con sus progenitores de temas sexuales. A medida que el o la adolescente crece en edad y se independiza psicológicamente del núcleo familiar, el choque generacional se manifiesta más claramente en forma de una ruptura del diálogo entre padres/madres e hijos/as, la familia ya no es el referente de socialización y comportamiento normativo a seguir.

La sexualidad de los chicos es aceptada y valorada por el núcleo familiar de distinta manera a la de las chicas:

“... Un chico le dice a su padre: papá, estoy saliendo con una chica”, y el padre le dice: “muy bien chaval”, y sin embargo la chica le dice a su padre: “estoy saliendo con un chico”, y a lo mejor hasta la mira con malos ojos...”

De este modo se configura una imagen social en la que el deseo sexual, se posiciona en el hombre y no en la mujer, siendo el hombre sujeto y la mujer objeto.

A las chicas de estas edades se les reprime toda demostración de deseo o interés sexual. Así se expresa una de ellas: “... yo pienso que se sigue dando una especie de machismo. Porque cuando algún chico sale con muchas chicas ¿no? Dicen que es muy macho, y si una chica sale con muchos chicos, que es muy puta...”

Otra afirma: “...pero como vaya una chica sola a una discoteca, ya dirán: esa es una buscona, sin embargo, los chicos pueden ir solos.”

Los padres y madres actúan de acuerdo a este doble esquema respecto de la sexualidad femenina, intentando que toda relación prolongada de su hija con un chico esté marcada por un proyecto de futuro noviazgo e intentando evitar por todos los medios que se desarrolle una relación sexual sin compromiso previo, potencial causa de un embarazo en la hija: “...lo típico que te dicen: tú, hijo mío, vienes sin nada a casa, pero tu hermana puede venir con algo... es lo típico de siempre...”

Es fundamentalmente en el grupo de iguales donde los y las escolares extremeños/as hablan de sexualidad. La importancia del grupo de iguales en la socialización de sus miembros en aspectos sobre todo como la sexualidad, aumenta a la par que disminuye la importancia del núcleo familiar, así mismo aumenta su importancia según aumenta la edad de los/as adolescentes.

Hay que señalar, sin embargo, que dentro de estos grupos se habla de sexualidad preferentemente con personas del mismo sexo, alcanzando en la edad de 16-17 años el 79,5%, mientras que con las personas de otro sexo y para el mismo intervalo de edad sólo alcanza al 46,2%, siendo inferior en los últimos cursos de primaria y primeros de la ESO.

Los hermanos/as se sitúan, a la hora de hablar de sexualidad, en el 14% bastante por encima de la figura paterna y de los profesores, pero bastante por debajo de la figura materna.

Para finalizar, el epígrafe de otras personas es utilizado por el 7,8% de los/as escolares. Bajo este epígrafe podemos colocar principalmente a familiares de segundo grado, primos/as y tíos/as. A los profesores/as sólo acuden el 3,3%. Esto confirma que tampoco la escuela o la figura que la representa institucionalmente, léase profesor/a, incide de una manera determinante en la educación sexual de los/as jóvenes extremeños/as.

COMO CONCLUSIÓN PODEMOS DECIR

- Los adolescentes extremeños/as hablan de sexualidad fundamentalmente dentro de su grupo de iguales, con las amistades del mismo sexo, aunque según aumenta la edad, aumenta esta comunicación con las amistades del otro sexo.
- Hablan de sexualidad con su madre casi el triple de los que hablan con su padre, pero aún así la familia en este aspecto no es el elemento clave en la socialización sexual de los/as adolescentes.
- La Iglesia, o su figura institucional, el sacerdote, prácticamente no existe para los/as jóvenes cuando estos/as hablan de sexualidad y cuanto más aumenta la edad menos influencia tienen.
- Por último hemos observado que la escuela no incide todo lo que debiera en la educación afectivo-sexual del alumnado. Quizá ello sea debido a que no existe la enseñanza reglada de la educación sexual como tal, y esa información sobre sexualidad hacia los/as escolares quede un poco al libre albedrío de los claustros de profesores o de los tutores. Es imprescindible una mayor presencia de la educación sexual en el currículum académico. Creemos que nuestros/as escolares ganarán en salud sexual.

CAPÍTULO XIV

TRATAMIENTO DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM ESCOLAR

Es evidente que uno de los principios que se plantea la LOE (Ley Orgánica de Educación), es el principio de no discriminación por razón de sexo con el fin de que las desigualdades basadas en sexo/género que se producen en la sociedad no sean transmitidas por la educación académica.

La escuela mixta ha supuesto la generalización de un modelo educativo pensado para el género masculino, al que se han incorporado las alumnas sin que previamente hayan sido analizadas y reconocidas sus motivaciones, intereses y sus necesidades.

Estudios realizados destacan las estructuras que mantienen la desigualdad en el ámbito de la educación académica: la organización educativa, el currículo tanto explícito como oculto; la interacción de alumno/a y profesor/a y entre el alumnado; la práctica docente y las expectativas del profesorado.

Por tanto corresponde a la LOE sentar las bases para que la escuela, inicialmente segregada con un currículo diferente para cada género, después mixta con un currículo único pero centrada en el género masculino, sea finalmente coeducativa con otro que interprete a ambos géneros y en el que el tratamiento sea equitativo.

La eliminación del sexismo significa proporcionar igualdad de oportunidades y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

El sistema sexo/género construido socialmente, asigna capacidades y valores diferentes a mujeres y a hombres definiendo así los estereotipos femeninos y masculinos que se convierten en la norma, a la cual, unas y otros, han de ajustar su comportamiento para que sean socialmente aceptados. Dicho sistema establece una división jerárquica, en la que los valores masculinos son considerados superiores y los valores femeninos son devaluados, configurando una sociedad de dominio masculino en razón de los estereotipos diferenciados de género.

Una educación libre de sesgo sexista requiere una nueva perspectiva en la que lo masculino y femenino sean considerados como categorías no hegemónicas.

Se trata de conseguir un proyecto educativo humano más justo e igualitario que un proyecto elaborado desde una visión masculina, que necesariamente será parcial, unilateral y desequilibrado.

Para ello es necesario hacer explícito los mecanismos de discriminación de género subyacentes en el sistema educativo y sentar las bases que permitan su eliminación.

Con este esquema de transformación curricular, lo que se pretende es que las mujeres dejen de estar en las márgenes y pasen a ocupar el centro en igualdad de condiciones que los hombres.

El uso del lenguaje no discriminatorio y las medidas de acción positiva son considerados medios necesarios para introducir la dimensión de igualdad en este ámbito.

Las implicaciones y consecuencias que tiene la utilización de un lenguaje discriminatorio son claras: transmiten estereotipos y roles de género; el uso del genérico masculino mantiene que lo masculino es la norma en la sociedad; los términos genéricos - el hombre, el alumno, el profesor, etc.- impiden visualizar a las mujeres, a las alumnas y a las profesoras; hacen que las niñas y las mujeres se sientan excluidas de la discusión y que las niñas desde edades tempranas pierdan la identidad psicolingüística desdibujando su posición de sujeto productor de discurso.

Una de las claves para erradicar el sexismo en la escuela es conseguir la creencia firme por parte de los educadores y las educadoras de la importancia de eliminar estereotipos negativos.

El profesorado, como otros agentes sociales, ha sido condicionado a la aceptación inconsciente de los estereotipos sexistas y lógicamente estos se transmiten en su trabajo.

Aunque la mayoría de los maestros/as manifiestan estar en contra de la discriminación sexista y declaran que tratan a sus alumnos/as de la misma forma y que ofrecen a todos/as las mismas posibilidades de instrucción, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los/as docentes conceden en sus clases un trato preferente a los niños. Se observa su influencia en las actitudes de los niños/as con respecto a las asignaturas, a su propio rendimiento o concepto que tengan de sí mismos, reforzando con sus opiniones, en muchos casos, los estereotipos sexistas que la sociedad viene imponiendo a los chicos y chicas.

Sólo con la sensibilización del profesorado y su conocimiento de las interacciones que se producen en el aula es posible cambiar las actitudes sexistas personales e interpersonales entre profesorado-alumnado y entre el alumnado, con el fin de realizar una verdadera coeducación que incorpore la cultura femenina a la ya admitida cultura dominante.

Numerosos estudios han demostrado que los educadores/as no tienen la misma actitud frente a los chicos que frente a las chicas, y que este fenómeno se va reforzando por las reacciones de los alumnos/as que tienden a confirmar lo que se espera de ellos. Tienden a identificar el comportamiento de los chicos y las chicas con los roles sociales correspondientes para cada sexo y a justificarlos según esta variable. Además los juicios y expectativas del profesor/a influyen en el modo en que los alumnos/as llevan a cabo su trabajo escolar y condicionan claramente sus diferencias en los resultados.

El profesorado suele creer que los muchachos están naturalmente mejor dotados para las disciplinas científicas, matemáticas y técnicas y más interesados por estas materias, y que las muchachas son menos curiosas, menos audaces y están más interesadas por las disciplinas humanísticas. Sus expectativas suelen ser profecías que influyen en el resultado previsto.

El personal docente de las disciplinas técnicas y manuales es particularmente propenso a adoptar opiniones tradicionales sobre las capacidades respectivas de las muchachas y los muchachos.

El profesorado a través de sus expresiones y juicios, remite claramente al tipo de comportamiento masculino y femenino que se espera de los alumnos/as (Alberdi, 1987):

- A las chicas se les atribuye un mejor resultado académico como consecuencia de cualidades tales como: constancia, orden, pasividad, perseverancia, etc.
- A los chicos se le atribuye mayor capacidad creativa, intuitiva, de razonamiento y de análisis.
- Definen a las chicas como pasivas en clase, en contraposición a la actitud de los chicos, que son considerados como activos.
- Evalúa de forma estereotipada el carácter femenino considerando determinadas características que socialmente no son atribuidas a la mujer, como excepciones. Por ejemplo, el interés por el estudio o la inteligencia son cualidades destacadas en la mujer.
- Atribuyen las diferencias que perciben en los comportamientos masculinos y femeninos a “formas de ser” de los chicos y las chicas.
- Muchas de las afirmaciones sobre la manera de ser de los chicos y las chicas son asumidas inconscientemente como cualidades esenciales que se contradicen con las observaciones de lo que objetivamente ocurre en la realidad.

Lo más problemático es que la mayoría de los/as maestras/os no son conscientes de las diferencias que establecen en su relación diaria con los alumnos y alumnas. Las diferencias entre los espacios y actividades consideradas masculinas o femeninas van borrándose y persisten sólo en algunos ámbitos específicos. Sin embargo encontramos todavía hoy una gran diferencia en la interacción verbal que se produce en las aulas.

Esta mayor o menor atención verbal a los niños que a las niñas varía según la materia que se imparte.

Esto viene a demostrar que existen en el profesorado unas expectativas inconscientes respecto a lo que consideran más adecuado para la formación de las niñas y los niños, siendo estimuladas de forma diferente las capacidades de ambos sexos, aunque de una manera explícita en el currículum se pretenda conseguir el desarrollo de las mismas capacidades.

En general, ningún docente cree establecer diferencias en su trato a alumnos y alumnas, aunque sí suele creer, aunque no lo manifieste expresamente, que niños y niñas son diferentes.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en el tratamiento del género a través del currículo son los textos escolares, deben ser un factor de cambio y contribuir a preparar un futuro de igualdad entre los sexos. Hasta ahora existe sexismo cuando los textos y las ilustraciones de los manuales escolares describen a los hombres y mujeres, a los niños y niñas en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de los roles existentes.

También existe sexismo cuando los textos se limitan a presentar una situación existente sin criticarla o sin ofrecer alternativas, lo que, de hecho, equivale a aceptar implícitamente las desigualdades y las discriminaciones que sufren las niñas y las mujeres en la mayoría de las sociedades actuales.

Hay que aunar fuerzas en la elaboración de los proyectos curriculares y en su aplicación en el aula para erradicar el sexismo en el sistema educativo, y contar con las aportaciones de los profesores/as, sin las cuales sería imposible llevar a cabo esta labor.

Sin embargo, no hay que olvidar que el profesorado, como otros agentes sociales, han estado condicionados desde la infancia a aceptar como "normal" el trato discriminatorio que la sociedad ha otorgado a la mujer, y aún aquel sector del profesorado que declara tener conciencia del problema, puede manifestar inconscientemente conductas sexistas a través de su lenguaje o su comportamiento. Por esta razón es necesario desarrollar acciones de sensibilización y formación dirigidas a los/las docentes, padres, madres y resto del personal de los centros educativos con el fin de fomentar el cambio de sus actitudes sexistas e identificar y erradicar los factores que actúan discriminando a la mujer.

Estas acciones pueden ser llevadas a cabo por iniciativa del profesorado en seminarios realizados en el centro educativo con las personas interesadas, de esta forma podremos avanzar hacia un trato más igualitario entre ambos sexos.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN NO SEXISTAS

En nuestro estudio hemos podido comprobar que entre los escolares extremeños/as aún sigue y de forma muy arraigada la vigencia de modelos educativos distintos para los niños que para las niñas.

En la escuela observamos que las mujeres sufren la misma subordinación que otros grupos minoritarios; su cultura e identidad están ausentes en muchos libros de texto.

Un ámbito de análisis especialmente importante es el que se ocupa de la transmisión cultural de los estereotipos de género. Esto se ve reflejado en las expectativas que el profesorado tiene acerca del comportamiento del alumnado y a través de las formas de interacción y organización de las actividades dentro y fuera del aula.

No obstante, es necesario señalar que, esto no sucede de una forma intencionada y consciente, sino que el profesorado sitúa en el plano de las diferencias

sexuales naturales los comportamientos y los roles diferentes entre unos y otras. El profesorado no es consciente de que con su actitud refuerce la definición de los géneros y los roles sexuales.

Aunque los propios valores educativos del profesorado no sean sexistas, tampoco esto permite evitar que, las relaciones de poder entre hombres y mujeres en la sociedad, o la socialización familiar de niños y niñas en la masculinidad y en la feminidad se proyecten en la actividad escolar.

En este sentido el profesorado es más sexista por lo que deja de hacer que por lo que hace.

El sexismo constituye un tipo de discriminación que aparece fundamentalmente en el currículum oculto, y que tiene una gran fuerza en la definición de los comportamientos de los chicos y las chicas; en este sentido la escuela no hace otra cosa que reforzar, mantener y reproducir los estereotipos masculino y femenino que el alumnado ha adquirido previamente en la familia.

Habitualmente ni profesores/as ni alumnos/as son conscientes del sexismo, y además éste es un problema que no sólo afecta a las chicas sino que perjudica a todo el alumnado, en la medida que se les socializa en y para unos valores determinados en función de su sexo.

Encontramos por tanto que el sexismo es un problema de doble naturaleza: de desigualdad social, en la medida que en función de la socialización las mujeres ven limitadas sus oportunidades de acceso a determinados puestos de trabajo; y también constituye un problema de jerarquía cultural, porque actualmente sólo se está valorando la forma cultural masculina ignorando o silenciando la femenina.

Se trata de un problema que afecta a los valores y por tanto el sexismo se puede equiparar a cualquier otra forma de discriminación cultural.

La escuela homogeneiza a los chicos y chicas entorno a un solo modelo e inconscientemente emite mensajes diferentes para cada grupo sexual: los chicos deberán tener una presencia básica en la vida pública y las chicas podrán participar en todo pero sin ser protagonistas.

Ni que decir tiene, que un currículum unitario basado en un modelo de escuela neutro, que garantice la igualdad de oportunidades y una atención pedagógica equitativa, no garantiza esa igualdad, sino que lejos de esto la acentúa y por tanto la atención a la diversidad, en el más amplio sentido del término, queda relegada a un segundo plano.

Existen distintas cuestiones que, consciente e inconscientemente, afectan a la forma en que la escuela entiende la coeducación; en base a ellas podremos diferenciar escuelas más o menos resistentes a la introducción de distintos cambios en torno a la coeducación. Estas cuestiones no son otras que: la ideología de género (modelos teóricos de géneros), la ideología educativa (más o menos conservadora o progresista), inercia institucional (costumbres del centro escolar "normas no escritas") e importancia de los otros "significantes" (posibilidad de consenso o conflicto con la comunidad educativa).

Tras este recorrido sobre la situación de las actitudes de la escuela y el profesorado respecto al sexismo y a la posibilidad de cambio a este respecto, cabe preguntar: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas apropiadas que deben darse en una escuela coeducativa y cuáles no?

Existen propuestas que se dirigen a la introducción de currículos diferentes, a la inclusión de estrategias pedagógicas más beneficiosas para las niñas, a formas de potenciar la independencia entre las niñas para dotarlas de mayor protagonismo, etc.

Paradójicamente las propuestas, tienden a ser un conjunto de “recetas” para ser aplicadas por un colectivo que inconscientemente es sexista.

Cualquier posibilidad o intencionalidad de cambio educativo no puede basarse únicamente en la orientación política y en los objetivos coeducativos que se pretenden alcanzar, sino que es necesario ir más allá y apostar por una estrategia de cambio cultural, en este sentido podemos preguntar ¿qué es lo que realmente puede conducir al profesorado a convertir su práctica educativa en una forma de hacer verdaderamente coeducación? ¿Bajo qué condiciones se puede dar un cambio hacia una educación igualitaria entre los sexos?

Para dar respuesta a estas preguntas será necesario previamente describir modelos de escuela que nos permitan entender distintas formas de ver la educación de los géneros.

El Sistema Cultural de Escuela Mixta, es el dominante en nuestro sistema educativo actual.

Se basa en el principio de igualdad entre todas las personas y defiende la educación conjunta para hombres y mujeres con un compromiso básico del sistema educativo.

Los profesores/as dan por supuesto que en su trabajo aplican este principio de igualdad y no se ven así mismos como productores/as de discriminación de cualquier tipo.

Para ellos la escuela es básicamente neutral. Las desigualdades que se observan son fruto de las deficiencias de los individuos, pero nunca producto de una discriminación propiamente escolar.

Por otro lado aparece el Sistema Cultural de Escuela Coeducativa, en éste la escuela es vista como una institución que contribuye a la diferenciación entre lo masculino y lo femenino, no es una institución neutral, sino reproductora de desigualdades entre niños y niñas.

El profesorado, en este sentido, interpreta las relaciones sociales en la escuela como una proyección de relaciones de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo dentro de la institución y actúa como grupo social dominante.

Dispensar el mismo tratamiento a todas las personas no asegura en este sistema la igualdad coeducativa.

La escuela coeducativa hay que entenderla como una escuela que trabaja en una doble dirección: reducir las desigualdades entre individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización, y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino supone, a su vez, poder adoptar medidas pedagógicas (currículum intergenérico) que respondan a las diferentes condiciones para el mejor aprendizaje de cada grupo y romper con una pauta rígida de evaluación que tiende a dar prioridad a unas habilidades concretas y a ignorar otras, proyectando así los estereotipos de género.

Hemos realizado un análisis de dos modelos que definen la educación de los géneros pero ¿cómo pasar de un modelo de escuela mixta a un modelo de escuela coeducativa? ¿Qué cambios deben producirse en las actitudes y prácticas del profesorado?

Está demostrado que no existen “recetas” que puedan ser aplicadas de forma inmediata; el carácter propio del sexismo y las resistencias al cambio del profesorado, plantean la necesidad de optar por una estrategia metodológica, que tenga como primer objetivo la superación de estos dos obstáculos.

Va a ser el profesorado el auténtico protagonista de este cambio, cualquier intento de modificación escolar que no cuente con su implicación y colaboración probablemente fracasará.

La estrategia que desde aquí formulamos, no es más que una de tantas posibilidades; pero lo más importante es que parte de la idea, de que el cambio no es posible sin la implicación y la colaboración del profesorado.

Es esa disposición al cambio lo que tendremos que construir, y esto se hará realidad a medida que maestros y maestras, descubran la importancia y la magnitud de la desigualdad sexual.

La metodología de cambio que se plantea (Programa de Coeducación, ICE. Universidad Autónoma de Barcelona, 1992) está basada en el modelo teórico de investigación-acción y consta de dos fases concretas.

Una primera fase de sensibilización en la que el grupo de trabajo, en colaboración con el resto del claustro investiga las principales manifestaciones del sexismo en la escuela. La implicación directa del profesorado en la investigación es el mejor instrumento de sensibilización. El cambio debe producirse desde la base y a partir de la colaboración de la persona externa y/o el /la Orientador/a Escolar que será quien realizará básicamente un papel de coordinación, facilitando los instrumentos y estrategias necesarias así como el asesoramiento técnico.

La especial importancia de esta fase responde a la necesidad de fomentar los cambios en la conciencia del profesorado como necesidad previa al cambio de prácticas.

Algunos ámbitos de observación, evaluación e intervención, del sexismo en la escuela, pueden ser los siguientes:

- Análisis de los libros de texto y material didáctico.
- Análisis de la distribución y uso del espacio del patio.

- Análisis de las diferencias en el uso del material escolar.
- Análisis de las manifestaciones de violencia y afectividad en el Centro.
- Análisis de las producciones del alumnado.
- Análisis de la interiorización de los estereotipos de género en el alumnado.

La segunda fase es la de investigación-acción propiamente dicha, en ésta el profesorado conociendo la realidad del Centro da prioridad a un ámbito de intervención (patio, matemáticas, conocimiento del medio...), ámbito en el que concentra los esfuerzos de investigación, reflexión y experimentación de cambios. Se trata de contrastar las hipótesis problemáticas formuladas por el profesorado. La persona coordinadora en esta fase tiene un doble papel: dar el soporte técnico y metodológico necesario e intervenir impulsando al grupo hacia el cambio.

Sería conveniente ir abordando distintos ámbitos de intervención a medida que se vaya avanzando en el proceso, es preciso ir más allá, es necesario que la propuesta de coeducación llegue a todos los ámbitos del Centro escolar y que esto se haga de una forma consciente y asumida. Será necesario que este cambio sea plasmado también a nivel formal en el Proyecto Educativo del Centro, donde se explicitarán aquellas finalidades que pretendemos desde el punto de vista coeducativo.

Así mismo es a través de los currículos como se puede incidir más concretamente en la eliminación del sexismo en la escuela, ya que es un fenómeno que abarca toda la Educación Formal, se plantea en este caso la revisión del Proyecto Educativo del Centro y la inclusión de objetivos y contenidos coeducativos en todas las áreas y ámbitos.

Será el Reglamento de Organización y Funcionamiento, el instrumento que en este sentido garantice y facilite la consecución del clima organizativo funcional y preciso para alcanzar las finalidades educativas generales y el desarrollo y aplicación adecuadas de lo formulado en el Proyecto Curricular de Centro. Para ser coeducativo deberá tener en cuenta aspectos como: participación equitativa de ambos sexos, lenguaje que no oculte el sexo femenino, cuidar el reparto de espacios y tareas, etc.

Es por tanto necesario hacer una opción clara y asumida por una escuela coeducativa donde exista un currículum intergenérico real, que abarque todos los ámbitos y todas las áreas, para cuya consecución será imprescindible la implicación en toda la extensión de la palabra y el compromiso asumido de los profesionales de la educación y donde el papel del/a Orientador/a escolar se hace necesario como promotor de los distintos procesos de cambio. Sólo así podremos llegar a la consecución de uno de los principales retos de la sociedad actual: convertir en realidad la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

CONCLUSIÓN FINAL DEL ESTUDIO

Es evidente que aunque teóricamente los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones, los modelos que se suelen presentar tanto a unos como a otras desde su nacimiento no son los mismos. En nuestro análisis sobre

los/as escolares extremeños/as lo hemos podido comprobar una vez más. A los niños se les suele presentar un modelo masculino cargado de valores como valentía, agresividad, competitividad... que tienen un fuerte prestigio social; y por el contrario a las niñas se les ofrece un modelo femenino cargado de valores como la ternura, la intuición, la prudencia... que en nuestra sociedad tienen una escasa valoración.

La vigencia de modelos distintos para las mujeres y los hombres, requiere actuaciones específicas en la educación que contrarresten la desigualdad y el desequilibrio que aún existe en nuestra cultura.

Las mujeres se han ido incorporando a un sistema escolar que respondía básicamente a las necesidades formativas del modelo de género masculino, sin tener en cuenta las particularidades del género femenino. A su vez, no se había puesto en tela de juicio si los modelos que se reproducían en la escuela, la metodología, los objetivos, los contenidos... favorecían el desarrollo integral de niños y niñas sin limitaciones derivadas del género, o si se fomentaban intercambios e interrelaciones sociales que partieran del principio de no discriminación.

Estamos seguros que quien nos haya leído habrá captado la importancia de los análisis realizados referentes a diversos aspectos de las actitudes y pensamientos de nuestros escolares. En líneas generales hemos detectado que junto a tendencias mayoritarias no discriminatorias muchos chicos todavía tienen muy arraigado el estereotipo sexista, pese a que muchos de ellos afirman lo contrario, pues son conscientes cuando así responden, que no está bien visto por esta sociedad manifestar actitudes discriminatorias sexistas que paradójicamente siguen dándose en la misma sociedad que las critica. Son las chicas, aunque no todo lo que en principio sería deseable, quienes han experimentado un fuerte cambio de actitud a este respecto. Las chicas están más por la labor de la igualdad que los chicos.

Pensamos que desde nuestras escuelas debemos tratar de contribuir a que los escolares sean capaces de identificar situaciones en las que se produce este tipo de discriminación por el género, de analizar sus causas y de actuar ellos y ellas a su vez de acuerdo con los distintos valores igualitarios. Los resultados y análisis de este estudio pueden ayudar a esa toma de conciencia.

Es necesario que los educadores cuestionemos las finalidades educativas, para poder así propiciar alternativas que transformen la realidad que se vive en los centros, y poder así caminar hacia la consecución de la igualdad y respeto de ambos sexos.

Como afirma Victoria Camps, no basta con que existan leyes que favorezcan la igualdad y la integración de la mujer, aunque ello constituya un avance importante, sino que es necesario promover un cambio de actitudes en las personas – en el caso de la escuela el equipo educativo en primera instancia – para que los principios de igualdad y no discriminación lleguen a ser una realidad.

APÉNDICES

APÉNDICE I

LO QUE DICEN LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS

Con la finalidad de conocer mejor el pensamiento de los escolares extremeños/as, sobre los diversos temas tratados en el presente estudio, realizamos a dos mil alumnos/as cinco pequeñas encuestas en las que les requeríamos si estaban de acuerdo o en desacuerdo con las proposiciones que les presentamos y el porqué de sus respuestas. Presentamos al lector aquellas respuestas que nos han llamado más la atención, indicando el sexo, curso y zona de residencia urbana, semiurbana o rural de la persona entrevistada.

ENCUESTA 1

**Dime si estás de acuerdo o en desacuerdo y por qué
con las afirmaciones siguientes:**

a) Para que una familia funcione hay que hacer lo que diga el padre:

Sí, porque el padre suele llevar el dinero a casa y tiene más mano dura con los niños. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque para eso es el que lleva la familia hacia “alante”. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Yo le hago más caso a mi padre porque le tengo más respeto aunque a mi madre también le hago caso pero tengo más confianza con ella. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Estoy en desacuerdo, porque en algunas familias las madres ejercen de padres y madres y llevan la familia mejor que en otros casos en los que los padres llevan la familia. (Chico. 2º ESO. Urbana).

Sí, pero si el padre es tonto y un borracho, no. (Chico. 2º ESO. Urbana).

No, porque si haces lo que te mande el padre te va a privar de muchas cosas que te gusten. (Niño. 4º ESO. Rural).

b) Una mujer no debe llevar la contraria a su marido:

No, porque él tiene la razón. (Niño. 5º Primaria. Rural).

De acuerdo. El marido es el “cabeza” de familia y el deber de la mujer es estar unida a su esposo y sin ninguna disputa. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

No, porque el marido es más inteligente. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

No le debe llevar la contraria a su marido porque si no se estropea el matrimonio. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Sí la debe llevar porque si se acostumbra a que no le lleve la contraria se puede “armar”. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

De acuerdo, porque hay algunos maridos que si su mujer les lleva la contraria les pegan. (Chica. 2º ESO. Urbana).

c) Los niños pueden llegar más tarde a casa que las niñas:

No estoy de acuerdo porque el sexo no importa en cuanto a cuando se llega a casa. Eso depende de la edad. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

No, porque todo depende lo responsable que seas y de la edad. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

De acuerdo, porque tiene cada uno su obligación. (Niño. 5º Primaria. Urbana).

Sí, porque los niños son más maduros y las niñas son más débiles. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque a las niñas es habitual que las cojan los hombres y a los niños no. (Chico. 3º ESO. Semiurbana).

De acuerdo, los niños tienen más derechos que las niñas, porque los niños son más defensores si les pasa algo. (Niño. 4º ESO. Rural).

Desacuerdo, todos somos iguales, aunque siempre los niños han llegado más tarde que las chicas. (Niña. 4º ESO. Rural).

d) La mujer puede trabajar fuera de casa aunque el marido no lo vea bien:

No, porque lógicamente, el marido pensará que lo mejor para ella es no trabajar fuera. (Chico. 5º Primaria. Urbana).

Sí, porque ella puede hacer lo que quiera, la mujer en el día de hoy es “LIBRE”. (Chica. 13 años. Rural).

Puede trabajar fuera de casa la mujer, pero si el marido no sabe hacer las cosas de casa las tendrá que hacer la mujer. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Sí, para mejorar la calidad de vida de la mujer y ayudar a la familia. (Chico. 3º ESO. Semiurbana).

Depende del trabajo que sea y de lo que gane. (Niña. 3º ESO. Semiurbana).

e) La mujer tiene que hacer las tareas del hogar:

Sí estoy de acuerdo porque es su trabajo (Chico. 6º Primaria. Urbana).

De acuerdo porque sino estaría sucia. (Chico. 5º Primaria. Urbana).

Acuerdo: si su marido está trabajando la mujer tiene que estar atenta a sus hijos y el hogar. (Chico. 12 años. Urbana).

Estoy de acuerdo porque la mujer debe hacer las tareas de casa y los hombres trabajamos en el campo. (Chico. 13 años. Rural).

Sí, porque están más acostumbradas aunque el marido también tiene derecho. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

No, la mujer no es una chacha de nadie, que todos colaboren. (Niña. 3º ESO. Semiurbana).

f) Una mujer está capacitada para trabajar como un hombre:

No estoy de acuerdo porque en algunos trabajos las mujeres no son tan fuertes como los hombres y eso es necesario en algunos de esos trabajos. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Desacuerdo. Porque siempre las mujeres sabemos algo más que de limpieza, comida, jardinería. (Niña, 12 años. Urbana).

Sí, para todos los trabajos están capacitadas. Lo que pasa es que algunos trabajos, las mujeres no los practican porque nada más que los practican los hombres y ellas tienen vergüenza a la discriminación. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Hay mujeres que trabajan más que los hombres, por lo tanto sí pueden trabajar. (Chico. 3º ESO. Semiurbana).

De acuerdo, pero normalmente el hombre está más desarrollado en fuerza, pero en mente puede que estén más las mujeres. (Chico. 2º ESO. Urbana).

En la mayoría de los trabajos sí, porque el hombre tiene buenas actitudes para algunas cosas y las mujeres para otras. (Niña. 4º ESO. Rural).

g) Los profesores/as tratan a los chicos de forma diferente a las chicas:

Sí, porque si las chicas fallan los profesores van muy rápido a ayudarlas, en cambio a los chicos no. (Chico. 5º Primaria. Urbana).

Algunos, la verdad que sí. Por ejemplo, tenemos que mover algunas mesas o algún mueble, siempre mandan a los chicos, pensando que tienen más fuerza. Y en eso no estoy de acuerdo. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque la mayoría sobre todo las profesoras son feministas y creen que son unas santas cuando las matan callando. (Chico. 13 años. Rural).

Sí, porque las niñas son más delicadas. (Chico. 6º Primaria. Rural).

En los estudios no pero siempre están más mimadas. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Sí, los chicos tenemos fama de malos y no tiene porque ser así. (Chico. 3º ESO. Semiurbana).

h) En los libros que estudiamos parece que casi todos los avances de la Humanidad los han hecho los hombres:

Sí, pero porque es así, no es una discriminación, seguro que cuando una mujer haga algo importante sale en todos los libros. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque en 1960 sólo trabajaba fuera de casa el 14% y casi todo lo han hecho los hombres. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Sí, sería porque entonces tendrían mejor capacidad para inventar. (Chico. 13 años. Rural).

Sí, pero es que antiguamente a la mujer no le permitían hacer nada. (Chico. 12 años. Rural).

Sí, porque tienen más habilidades que las mujeres. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Porque casi siempre los que mandan en el mundo son hombres y no les importan lo que hagan las mujeres. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Antiguamente la mujer no era valorada y no podía hacer nada, por eso los avances sólo los hacían los hombres. (Niña. 4º ESO. Rural).

i) Los chicos de mi clase lo que más valoran de mis compañeras es que sean guapas y simpáticas:

Sí, casi todos valoran más que sea guapa, también les da igual que sean simpáticas y sean listas. Si es guapa, lo demás le da igual. La verdad, a las niñas, no nos pasa esto, nos importa de los chicos "todo" en general. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Hoy en día se mira a la mujer por su físico. (Chico. 13 años. Rural).

Me gustan guapas, simpáticas, amables, buenas, que sepan comportarse bien en los sitios, que no contesten a los maestros y que tengan un buen lenguaje. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

A los chicos les gustan más las chicas guapas y simpáticas que no feas y tristes porque luego los demás niños le dicen cosas de él y le insultan. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Sí, porque a las que tengan algún defecto ya la están insultando y tratando mal. (Niña. 6º Primaria. Rural).

j) A las chicas los profesores/as las suelen alabar por ser dóciles y educadas:

No, si un chico también es educado pues lo tratan igual. Porque si uno respeta él también es respetado, tanto si es chica como si es chico. (Chica. 13 años. Rural).

Sí, porque son feministas y son corteses con ellas. (Chico. 12-13 años. Rural).

Sí, porque “empollan” mucho y no dicen palabrotas. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque las niñas son muy enchufadas y le hacen la pelota. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Sí, y no sólo por eso, sino por ser guapas. (Chico. 3º ESO. Semiurbano).

No, se las aprueba por méritos propios. (Chico. 4º ESO. Rural).

ENCUESTA 2

a) ¿A qué hijos suelen proteger más los padres?

A los chicos:

Porque se suelen meter en más problemas. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

A las chicas:

Porque los chicos suelen defenderse solos y además las chicas suelen ser más liberales. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

A las chicas, porque son más débiles normalmente y porque corren más peligro de que las maltraten o las violen. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Porque todo el mundo piensa que ellas nunca hacen nada malo. (Chico. 3º ESO. Rural).

Porque se piensan que son más flojas y que están más indefensas y aunque sea en algunas verdad, también son más listas. (Chico. 3º ESO. Rural).

A los dos por igual:

Porque los dos somos sus hijos y nos tienen que querer por igual a los dos. (Niña. 6º Primaria. Rural).

A los dos por igual, porque las niñas y los niños somos iguales. (Niño. 5º Primaria. Rural).

b) Mientras que las niñas y los niños son muy pequeños, ¿quién conviene que los cuide?**El padre y la madre por igual:**

Porque uno solo no puede con los niños y deben ayudarse uno al otro. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Porque cuando eres pequeño necesitas tanto el cariño de una madre como de un padre. (Niña. 6º Primaria. Rural).

El padre y la madre por igual porque la madre da mimos y los cuida muy bien y los padres dan mano dura y juegan con los hijos. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Los dos, porque son iguales y los dos le pueden aportar cosas buenas para su educación. (Chico. 3º ESO. Rural).

Sobre todo la madre, aunque el padre ayude:

Porque son más sensibles y le hacen mejor las cosas. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Porque la madre tiene más paciencia que los padres (Chico. 6º Primaria. Rural).

Porque el bebé tiene que mamar de la madre y la madre tiene que reposar después del parto, aparte de que el padre debe trabajar para alimentarles. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

La madre, porque es su obligación de cuidarlos. (Chico. 3º ESO. Rural).

Porque el padre está trabajando y no puede. (Niña. 5º Primaria. Rural).

c) ¿Quién realiza en tu casa con mayor frecuencia las tareas domésticas?, ¿por qué?:

Mi madre porque mi padre tiene que trabajar y hacer otras cosas. (Chico. 6º Primaria. Rural).

La madre, porque de siempre ha sido así. (Chica. 3º ESO. Rural).

d) Cuando tengas tu propia familia, ¿quién piensas que debe realizar las tareas domésticas? ¿por qué?:

Yo, porque cada uno se tiene que ocupar de sus cosas y eso es un trabajo necesario, igual que darle de comer a los hijos. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Mi mujer, porque es normal. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

La mujer, porque el marido tendrá que ir a trabajar. (Chico. 6º Primaria. Rural).

La mujer, porque yo voy directo al campo. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Mi mujer, porque eso a mi me gusta. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Yo, porque casi todas las mujeres lo hacen. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Mi mujer los días de diario y yo ayudarle el fin de semana. (Chico. 3º ESO. Rural).

Los dos, porque tenemos los mismos derechos y nos debemos turnar. (Chico. 5º Primaria. Rural).

e) En tu curso, ¿piensas que sacan mejores notas las niñas o los niños y por qué?:

Los niños, porque sacamos mejores notas porque atendemos más a las explicaciones (Chico. 6º Primaria. Rural).

Los niños, porque somos más listos (Niño. 6º Primaria. Rural).

Las niñas, porque estudiamos más. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Las chicas, porque tienen más neuronas que los niños. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque ellas son más inteligentes y trabajadoras. (Chica. 3º ESO. Rural).

Las chicas, porque son más aplicadas y tienen mayor responsabilidad. (Chico. 3º ESO. Rural).

Los dos igual, si se estudia, se puede. (Chica. 3º ESO. Rural).

f) Conoces a compañeros/as que son insultados o maltratados por otros compañeros/as?, ¿por qué crees que los maltratan? (Respuestas afirmativas):

Por la raza. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Porque es de otra cultura. (Niño. 6º Primaria. Rural).

Porque son racistas y le dicen moros constantemente. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Porque no le caen bien. (Niña. 6º Primaria. Rural).

Porque le tendrá celos o porque sea mejor que él o algo parecido. (Niño. 6º Primaria. Rural).

Porque tienen envidia de su situación tanto en dinero como en los estudios. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Porque los niños necesitan a alguien con el que se puedan meter para divertirse o para cargar con él la culpa de haber suspendido algún examen u otra cosa. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Para divertirse y para que las personas se rían de lo que hacen. (Niño. 6º Primaria. Rural).

g) ¿Cómo reaccionas tú o reaccionan tus compañeros cuando ven situaciones de maltrato a otros compañeros/as? ¿por qué?:

Si estamos en el colegio llamamos a los maestros y si estamos en la calle lo separamos.

Ayudándole porque así cuando nos metemos nosotros nos pueden ayudar. (Niño. 1º ESO. Rural).

Riñendo a quien está maltratando porque no tiene que maltratarlo por ninguna razón. (Niña. 2º ESO. Semiurbana).

A veces empiezan todos: "No le pises, mávalo" y meten cizaña o los separan y hacen que hagan las paces. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Algunos reaccionan mal, pero otros se ríen porque les parece gracioso y éstos son la mayoría. (Chica. 3º ESO. Rural).

Reacciono ayudando, porque no me gusta que se peguen. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Me voy, porque sino me pegan a mí. (Chico. 5º Primaria. Rural).

Dejarlos que se peguen e insulten para no meternos en líos. (Chico. 5º Primaria. Rural).

ENCUESTA 3

a) De los rasgos que te indicamos, ¿cuáles crees que se dan con más frecuencia en los chicos, en las chicas y cuáles en los dos por igual?:

La bondad:

En los chicos se da muy poco, porque no es su rollo, en las chicas más, no sé por qué. (Niño. 16 Años. Rural).

En los chicos, porque las chicas son más envidiosas y desconfiadas. Los chicos no son tan envidiosos. (Niña .15 años. Rural).

Las chicas, porque nos gusta más atender a los demás y nos da pena muchas cosas. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

La belleza:

Las niñas, porque nos echamos más cremas y enredos. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Las niñas, porque tienen faldas, pendientes, etc... (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

En los chicos, porque son más guapos con los pelos de puntas y su cuerpo y también hay niños muy presumidos. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

En los dos por igual, porque las chicas son más coquetas y los chicos se cuidan más con la moda del "metrosexual". (Chico. 15 años. Urbana).

En las chicas, porque nos interesa más ponernos guapas para gustar a los chicos. (Chica. 15 años. Urbana).

El gusto por el deporte:

En los chicos, porque siempre practican más deporte para divertirse y las chicas prefieren hablar y contarse cosas. (Niño. 14 años. Rural).

Los niños, porque tenemos más resistencia. (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

Los niños tienen más gusto al deporte porque las niñas entendemos menos de deporte y los niños entienden mucho de los deportes. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

Los chicos, porque las mujeres tienden más a las compras y a la estética. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

En los chicos, porque les interesa más esta cualidad y son más competitivos. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

La ternura:

Las chicas son más tiernas porque están más pendientes de los chicos, los chicos son más fríos. (Niña. 16 años. Rural).

Las chicas, porque son más dulces, más sentimentales y maternas. (Chica. 16 años. Rural).

Los chicos porque creo que en la hora de entregarse se entregan más que la mujer. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Las mujeres, porque los hombres siempre están con el trabajo. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Chicas, porque son más tiernas, más cariñosas, etc. (Chica. 6º Primaria. Rural).

Las chicas, porque les gusta defender, hacer detalles y tienen un gran corazón. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

En las chicas, porque son más dulces. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

La violencia:

En los chicos, porque son más brutos y para llamar la atención y chulear y el que gane es el más fuerte. (Chica. 16 años. Rural).

Los chicos, porque son más violentos y se creen que son más machos por violar y hacer daño. (Chico. 16 años. Rural).

Los chicos, porque siempre están con escopetas, pistolas y peleas entre ellos que nunca hablan, siempre se pegan. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Los niños, porque si estás cabreado no sabes lo que haces y te pegas con alguien. (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

Los chicos y las chicas. Porque cada vez están saliendo más mujeres en la tele que maltratan a sus hijos, etc. (Chica. 6º Primaria. Rural).

Yo creo que en todos por igual porque el mundo es violento. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

El gusto por el alcohol:

Ambos, pienso que algunos beben porque les gusta y otros por el simple hecho de sentirse mayores. (Niña. 14 años. Rural).

Los dos por igual, porque cuando sale un chico y una chica para divertirse beben alcohol o fuman. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Los niños, porque se acostumbran antes que las niñas. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Los dos por igual, porque a los dos les gusta quedar bien delante de sus compañeros. Por eso bebemos pero no es porque nos guste. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

Los hombres, porque los hombres siempre tienen problemas. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

A los dos, porque chicos y chicas hacen el botellón. (Chica. 15 años. Urbana).

Los chicos, porque se vician y les gusta más el alcohol. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

El coquetear:

Las chicas, porque les gusta llamar la atención y ser el centro del universo. (Chico. 16 años. Rural).

Los dos por igual, porque a los chicos les gusta impresionar a las chicas con sus coches, motos, quaks...y las chicas a ellos con sus cuerpos. (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

Las chicas, porque somos más presumidas y nos gusta seducir. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Las mujeres porque son más pijas (Chico. 6º Primaria. Urbana).

b) De temas relacionados con la sexualidad con quién sueles hablar y porqué:

Con mis padres, con las charlas del instituto y con mis amigos. (Chico. 17 años. Rural).

Con los amigos y alguna profesora, porque este tema me da vergüenza hablarlo con mis padres. (Chica. 16 años. Rural).

Con mi hermano y con mi madre, pero sobre todo con mi hermano, porque me comprende y me aconseja. (Niña .14 años. Rural).

Yo suelo hablar con mi querido y suelo hablar de nosotros, porque así nos entendemos. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

Con nadie porque me da vergüenza. (Chica. 14 años. Urbana).

Con mis amigos. Porque compartimos lo que sabemos. Porque confío en ellos. (Chico. 6º Primaria. Rural).

c) Aceptarías siempre o rechazarías en algunas circunstancias como vecinos y porqué a:

Drogadictos en tratamiento:

Los aceptaría, porque intentan solucionar sus problemas. (Niña. 15 años. Rural).

Aceptaría, porque hayan tenido un bajón en su vida no hay que discriminarlos. (Niña. 16 años. Rural).

Los rechazaría, porque me pueden provocar a que tome drogas. (Niño. 14 años. Rural).

Los rechazaría hasta que se curaran. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

No, porque me dan mucho miedo, me puede matar el drogadicto cuando estoy dormida (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Los rechazaría, porque quiero ser una persona normal. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Rechazaría, porque no quiero problemas con nadie. (Chico. 15 años. Urbana).

Los aceptaría, porque pienso que si está en tratamiento pronto se podrá curar. (Chica. 6º Primaria. Rural).

Alcohólicos en tratamiento:

Los aceptaría, porque intentan solucionar sus problemas. (Niña. 14 años. Rural).

Los aceptaría, porque los entiendo porque a lo mejor ha caído en una depresión y por eso beben. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

Los rechazaría, porque cuando estén borrachos pueden hacer algo. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Rechazo, porque pueden volver al alcohol y no me gustan los borrachos. (Chico. 15 años. Urbana).

No, porque pegan a las mujeres. (Chica. 15 años. Urbana).

Sí, porque lo quiere dejar. (Chica. 6º Primaria. Rural).

Gente con sida:

Rechazaría, porque me da miedo que me lo contagie. (Niña. 14 años. Rural).

Los aceptaría, porque son personas aunque tengan una enfermedad. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Los aceptaría si no se acercan mucho a mí. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Sí, perfectamente aceptaría a gente con sida porque no se pega sino por sangre y semen. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Aceptaría, porque yo no voy a hacer nada con ellos. (Chico. 13 años. Urbana).

Sí, porque teniendo una relación correcta no pasa nada. (Chica. 6º Primaria. Rural).

Familia gitana:

Son iguales que nosotros, aunque con distintas costumbres. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

No, porque son malos y robones. (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

No, porque son muy guarros. (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

Los rechazaría, porque pueden armar mucho jaleo por las noches. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

No, por sus costumbres. (Chica. 6º Primaria. Rural).

No, porque puedes tener problemas con ellos. (Chica. 6º Primaria. Rural).

Las personas que han estado en la cárcel:

Sí lo aceptaría, porque si sale, será que ya aprendió la lección. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Sí, porque han podido estar injustamente. (Chica. 6º Primaria. Urbana).

Rechazo, porque podrían volver a cometer un delito. (Chico. 15 años. Urbana).

Sí, porque ha pagado su delito. (Chica. 6º Primaria. Rural).

No, porque son peligrosos. (Chico. 6º Primaria. Rural).

Inmigrantes africanos:

Rechazaría, porque les quitan el trabajo a los españoles. (Chico. 15 años. Rural).

No, porque son negros. (Chico. 6º Primaria. Semiurbana).

Sí, porque tienen derecho a tener su casa o su lugar digno donde vivir. (Chica. 6º Primaria. Semiurbana).

Los rechazaría, porque pueden traer enfermedades. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Sí los aceptaría porque les ayudaría a adaptarse. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

Los rechazaría, porque son inmigrantes y ellos tienen otro país. (Chico. 6º Primaria. Urbana).

ENCUESTA 4

Dime si la persona descrita es un hombre, una mujer o cualquiera de los dos:

a) Una persona que obedece. Hace caso a lo que dicen:

Las niñas, porque son más respetuosas y obedientes. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Es un hombre, porque la mujer suele ser la jefa de la casa. (Niño. 5º Primaria. Urbana).

De toda la vida han sido las mujeres aunque hoy en día la sociedad está igualada. (Chico. 15 años. Semiurbana).

Mujer, porque estamos acostumbradas a obedecer a los hombres por miedo. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Una mujer y pocas veces un hombre, porque la mujer ha pasado tantos años obediendo al hombre que ya no sabe lo que hacer. Todo en términos generales. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

b) Una persona que hace mucho deporte:

Ambos, aunque a cada uno les gustan distintos deportes. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Los hombres, porque tienen más fuerza y se cansan menos. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Los hombres, porque tienen más tiempo (Niño. 5º Primaria. Urbana).

Por regla general un hombre, porque necesita más fuerza. (Chico. 15 años. Semiurbana).

Hombre, porque se cansa menos. (Niño. 6º Primaria. Semiurbana).

Podrían ser los dos, porque si se reparten las tareas de casa tienen los dos tiempo libre para hacerlo. (Niña. 6º Primaria. Semiurbana).

c) Una persona cariñosa:

Las mujeres, porque son pacientes, menos brutas y más sensibles. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque somos muy tranquilas y nos gusta que nos mimen y por eso mimamos nosotras. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Mujer, porque no pega. (Niño. 5º Primaria. Urbana).

La mujer, porque es más detallista y cariñosa que los hombres. (Niña. 5º Primaria. Urbana).

Una mujer, porque el hombre es más vergonzoso y no es capaz de decirle cosas o tocarle, etc. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

d) Una persona que le gusta que le digan cosas bonitas:

Las mujeres, porque son más románticas. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque a las mujeres siempre hay que decirles cosas bonitas. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque si a los hombres les dices algo bonito se enfadan. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque les gusta y así te respetan. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Los dos, porque ¿a quién no le gusta que le digan cosas bonitas? (Niña. 5º Primaria. Urbana).

La mujer, porque nos gustan mucho los hombres cariñosos pero no los hay en ningún sitio. (Chica. 15 años. Semiurbana).

e) Una persona que tiene mucho genio:

Los hombres, porque la mayoría tienen más estrés que las mujeres. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las niñas, porque por ejemplo si quieren hacer un trabajo lo quieren hacer bien, mientras que los niños son un poco más farraguas. (Niño. 5º Primaria. Rural).

La mujer, porque tiene mal carácter e impone mucho orden. (Niño. 5º Primaria. Urbana).

Los hombres, porque no piensan las cosas. (Hombre. 5º Primaria. Urbano).

La mujer, sobretodo en casa, porque tienen que darse a respetar. (Chico. 15 años. Semiurbana).

Un hombre, porque él se siente el más poderoso y siempre lo quiere demostrar con el mal genio. Todo en términos generales. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Una mujer, porque el hombre es más serio aunque a veces se quiere hacer el gracioso. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

f) Una persona que vale para mandar y dirigir a otros/as:

Las mujeres, porque siempre piensan en lo mejor para todos. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Los hombres, porque son más fuertes. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque tenemos más cabeza para pensar que los hombres. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Un hombre. Somos más responsables (Niño. 5º Primaria. Urbana).

El hombre. El hombre dice una cosa y si no lo haces puede que te pegue. (Niña. 5º Primaria. Urbana).

Las mujeres, porque arañan y hay que tener cuidado porque no se les puede pegar. (Niña. 5º Primaria. Urbana).

Un hombre, porque tiene más ímpetu y vale para mandar. (Niño. 15 años. Semiurbana).

Mujer, porque se impone. (Chico. 14 años. Semiurbana).

Una mujer, porque hacen mejor las cosas. (Niño. 6º Primaria. Semiurbana).

g) Una persona valiente, que se arriesga:

Los hombres, porque a nosotras nos suele dar más miedo. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Ambos, porque cuando quieres algo con ganas no paras hasta conseguirlo. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Los dos, porque también hay mujeres en la guerra y en sitios de riesgo como los hombres. (Niña. 5º Primaria. Urbana).

El hombre, porque es más fuerte. (Niño. 6º Primaria. Semiurbana).

Un hombre, porque él cree que así las personas le van a admirar y lo van a tratar como un héroe. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Los dos. Aunque parezca que no, una mujer tiene que tomar muchas decisiones arriesgadas. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

h) Una persona comprensiva:

Las mujeres, porque siempre que una persona lo está pasando mal las mujeres somos más comprensivas y escuchamos su problema. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque los hombres nada más que piensan en ellos. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque saben hablar mejor que los hombres y porque los hombres somos más duros. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Las niñas, porque piensan con el corazón. (Niña. 5º Primaria. Rural).

La mujer suele ser más comprensiva. Los hombres dicen una cosa y así tiene que ser. (Chico. 15 años. Semiurbana).

Una mujer, porque pensamos antes de decir las cosas. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

i) Una persona tierna:

Las mujeres, porque decimos cosas que nos animan a ponernos alegres. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Los hombres son tiernos pero se quieren hacer los fuertes. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Los chicos cuando quieren algo lo pueden ser incluso más que los chicas. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Mujer, porque los hombres piensan que si son tiernos por esas cosas van a ser gays. (Chica. 15 años. Semiurbana).

Las mujeres, pero también depende porque si el hombre es "gay", entonces el hombre también es una persona tierna. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

j) Una persona agresiva:

Los hombres, porque somos más brutos y fuertes. (Niño. 5º Primaria. Rural).

Los hombres, porque insultan y gritan a los demás. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Los hombres, porque son capaces de matar a todas las mujeres del mundo. (Niña. 5º Primaria. Rural).

Las mujeres, porque tenemos más genio o mala leche. (Niña. 5º Primaria. Rural).

El hombre, porque siempre están estresados por su trabajo y eso les hace que sean más agresivos (Niña. 5º Primaria. Urbana).

Hombre, porque son más fuertes y lo usan para agredir. (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Un hombre, porque él se descontrola y no tiene otra forma para quitar ese mal y entonces... (Niña. 6º Primaria. Urbana).

ENCUESTA 5

Dime, si estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) Está bien que los chicos salgan con muchas chicas pero no al revés:

No, pero en las chicas está peor visto porque los chicos son machistas (Niña. 6º Primaria. Urbana).

Siempre se ha considerado a un hombre muy macho por irse con tías, pero a las tías muy mal vistas por haberse ido con muchos tíos. (Niño. 4º ESO. Rural).

De acuerdo, porque las pueden igualar con prostitutas. (Niño. 4º ESO. Rural).

No, porque delante de los chicos está bien chulear, pero luego las chicas dicen que son unos mujeriegos y no te hacen caso. (Niño. 4º ESO. Rural).

b) Las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres, porque son más débiles:

No, tal vez seamos más sensibles y nos emocionamos con mayor frecuencia, lo que no significa que seamos más débiles. (Niña. 1º ESO. Urbana).

De acuerdo, no es que sean más débiles sino que se toman las cosas más en serio. (Niño. 4º ESO. Rural).

No, aunque muchas veces las mujeres tenemos depresiones por lo que nos hacen los hombres. (Niña. 6º Primaria. Rural).

No, porque las mujeres no son tan débiles, ya que si lo fueran no podrían soportar los dolores del parto. (Niño. 6º Primaria. Rural).

c) Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia del marido o su compañero, conviene que no lo denuncie:

No, conviene denunciarlo por su bien y por el bien de sus hijos lo antes posible. (Chico. 1º ESO. Urbana).

Desacuerdo, porque si lo denuncia rompería la familia pero si no le denuncia le sigue pegando el marido. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Si lo denuncia irá a la cárcel y después saldrá para matarla. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

Desacuerdo, si una mujer es maltratada tiene que decirlo porque al final será mejor para ella y para sus hijos, y así estos no aprenderán a tratar así a las mujeres. (Chico. 4º ESO. Rural).

d) El hecho de que muchas empresas las mujeres cobren un menor salario que los hombres, en el mismo puesto de trabajo, se debe probablemente a que los hombres rinden más:

Sí, porque los hombres trabajan más. (Niño. 1º ESO. Urbana).

No, porque en muchos puestos de trabajo los hombres no hacen nada y cobran más y las mujeres trabajan y cobran menos. (Niño. 2º ESO. Urbano).

No, se debe a que la sociedad es muy machista y consideran que los hombres están por encima de las mujeres. (Niña. 2º ESO. Urbana).

No se debe pagar a las personas un salario diferente por su diferencia de sexo, sino por su trabajo y sus cualidades. (Niña. 2º ESO. Urbana).

e) Está justificado que un hombre pegue a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle:

No, porque si no lo quiere no va a vivir amargada por su culpa, porque luego le hace los cuernos y con razón. (Niña. 1º ESO. Urbana).

Hay veces que sí y otras que no pero nadie tiene el derecho a pegarte. (Niña. 1º ESO. Urbano).

No, no es así siempre aunque pase en muchos casos. Lo que pasa es que el hombre se siente humillado, por eso para “defenderse” tiende a pegar a la mujer. (Niña. 2º ESO. Urbana).

f) Para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer:

No, porque la mujer a veces es la que mantiene al hombre. (Niña. 1º ESO. Urbana).

No, la mujer puede ganar igual o más que el hombre, porque a lo mejor la mujer tiene estudios y el hombre no. (Niña. 2º ESO. Urbana).

No, la mujer tiene que ganar más que el hombre para que el hombre trabaje menos. (Niño. 4º ESO. Rural).

g) La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas:

No, es de los hombres, porque si él no utiliza el preservativo se puede quedar embarazada. (Niña. 1º ESO. Urbana).

Sí, porque las chicas tienen óvulo. (Niño. 1º ESO. Urbana).

De los dos, porque si tienen un hijo será de los dos. (Niña. 1º ESO. Urbana).

Sí, porque un hombre no sabe cómo se siente la mujer. (Niño. 2º ESO. Urbana).

Sí, porque la mujer ha querido quedarse. (Niño. 6º Primaria. Rural).

Sí, porque los hombres no son los que pueden quedar embarazados. (Niño. 6º Primaria. Rural).

h) Ser fuerte y valiente es más importante para los chicos que para las chicas:

De acuerdo, porque los chicos tienen que ser o aparentar ser fuertes y valientes porque sino lo tacharían de homosexual (mariquita). (Niña. 1º ESO. Urbana).

Sí, porque las chicas por lo general quieren ser más delgadas y ser fuertes les da igual. (Niño. 2º ESO. Urbana).

Sí, porque las chicas no tienen que ser fuertes para trabajar pero algunos hombres tienen que tener fuerza para trabajar. (Niño. 2º ESO. Urbana).

De acuerdo, porque los hombres tienen que proteger a la familia. (Niño. 4º ESO. Rural).

Sí, ya que a las mujeres les da igual lo que piensen de ellas, ya que prefieren estar guapas y otras cosas. (Niño. 6º Primaria. Rural).

i) La violencia que se produce dentro de casa es asunto de la familia y no debe salir de ahí:

No, porque cuanto antes lo sepa la policía antes terminará la violencia. (Chico. 1º ESO. Urbana).

Sí, es asunto de la familia y nadie se tiene que meterse porque es su problema. (Niña. 1º ESO. Urbana).

Depende de la violencia que sea, si es de pegar sí, si es sólo de reñir no. (Niña. 2º ESO. Urbana).

Sí, pero si hay demasiada violencia hay que decírselo a alguien. (Niño. 2º ESO. Urbana).

Sí, porque no debemos contar las cosas de casa. (Niño. 6º Primaria. Urbana).

APÉNDICE II

PLAN PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con otras personas, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. No obstante, una de las percepciones más extendidas entre el profesorado hace referencia al progresivo incremento de las dificultades de convivencia en los centros educativos y, de forma especial, en los de educación secundaria.

Aunque las situaciones de conflicto, de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años; es innegable que han aumentado las dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza, debido a lo que en términos generales se conoce como disrupción en el aula. Se trata de un fenómeno con incidencia directa en el trabajo del profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones con sus alumnos. Asimismo, han aparecido conductas de agresión a profesores y también entre compañeros, que adoptan formas muy diversas, desde la agresión psicológica más sutil hasta la física directa, como las provocadas por algunos casos de acoso de graves consecuencias.

Entre los factores que se han apuntado como responsables del deterioro de la convivencia, unos son de carácter psicológico, otros de carácter social y otros propiamente educativos. La complejidad y variedad de estos factores exige intervenir en diversos ámbitos si se aspira a encontrar la respuesta educativa más adecuada a estas situaciones. Siendo necesario huir de explicaciones simples que, lejos de solucionar el problema, contribuyen a agravarlo.

El Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado, de 20 de octubre de 2005, estableció en su apartado 2, el compromiso del Departamento Ministerial de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos.

ACUERDAN

ESTABLECER un PLAN DE ACTUACIÓN para la promoción y la mejora de la convivencia escolar. En el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en el proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre los planes de convivencia como elementos básicos del Proyecto Educativo del Centro.

Este Plan de Actuación se concibe desde el diálogo y el consenso con las Comunidades Autónomas y la implicación de sus principales destinatarios: los profesores, los alumnos y sus familias. Por ese motivo, se proponen actuaciones expresamente dirigidas hacia estos colectivos, cuya participación y colaboración resultan imprescindibles para la solución de las dificultades de convivencia.

EL PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN Y LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR incluye los siguientes compromisos de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia y de las organizaciones firmantes en sus respectivos ámbitos de competencia:

1. Creación del OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y DE PREVENCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES. Este Observatorio estará presidido por la Ministra de Educación y Ciencia y contará con dos Vicepresidencias, una correspondiente al Ministerio de Educación y Ciencia y la otra a las Comunidades Autónomas. Los sindicatos docentes, y una representación de padres y madres y de alumnos y alumnas, formarán parte del mismo. En la composición del Observatorio se velará por la paridad entre hombres y mujeres.

2. Propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia a la Conferencia Sectorial de Educación de revisión de la normativa referida a la convivencia escolar, así como del intercambio y difusión de las medidas y decisiones que las distintas Administraciones educativas están adoptando en este sentido.

Entre las cuestiones que el Ministerio de Educación y Ciencia proponga a las Comunidades Autónomas se incluirá la adopción de las medidas adecuadas para garantizar la defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar o conflictos que alteren la convivencia y el normal desarrollo de la actividad docente, así como la asistencia especializada que sea necesaria. Esta propuesta se incorporará en el Proyecto de Estatuto de la Función Pública Docente actualmente en elaboración.

Igualmente, el Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Comunidades Autónomas. En el ámbito de sus competencias, la revisión de la normativa de derechos y deberes del alumnado y de los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros, planes integrales de intervención a favor de la convivencia y en contra de la violencia. El establecimiento de protocolos de actuación ante las agresiones al profesorado o alumnado y otras cuestiones recogidas en el Plan de Convivencia que se adjunta. Buscando con ellas, entre otras funciones, el refuerzo del papel del profesorado y de su notoriedad en el aula.

3. Propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, en el ámbito de la Conferencia Sectorial de Educación. De articulación de programas de actuación en los centros y zonas que por sus características específicas necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora. De apoyo a la acción tutorial y refuerzo de la actuación de los Departamentos de Orientación.

4. Incorporación a los programas de formación inicial del profesorado de planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.

5. Firma de convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas para la incorporación de cien centros a los programas de control de asistencia e información a las familias.

6. Apertura de una página Web sobre convivencia, puesta en marcha de actuaciones para facilitar el intercambio de experiencias, realización de una convocatoria anual de ayudas y premios para proyectos de fomento de la convivencia en colaboración con las Comunidades Autónomas y celebración, con carácter anual y participación internacional, de un Congreso sobre convivencia en los centros educativos.

7. Elaboración, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las organizaciones firmantes, de estrategias, orientaciones y materiales para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros educativos, así como la elaboración de guías de buenas prácticas y materiales de apoyo a los centros.

8. Organización, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, de cursos de formación de formadores en temas de convivencia y otras acciones de formación que se consideren necesarias.

9. Impulso, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, de la implicación de las AMPAS y de las Asociaciones de Alumnos en la convivencia escolar, mediante la participación de alumnos y familias en las actividades que a tal fin se propongan.

PRESUPUESTO

El objetivo de la mejora de la convivencia escolar y de la prevención de la violencia escolar que persigue el presente acuerdo requiere que las medidas y actuaciones propuestas cuenten con las medidas presupuestarias que garanticen los recursos humanos, organizativos y materiales adecuados. Por ello el Ministerio de Educación y Ciencia compromete en este Plan de actuación 4.495.000 euros, que se incrementará anualmente en la medida que se considere necesaria.

CALENDARIO DE APLICACIÓN

Todas las actividades previstas en el Plan darán comienzo antes de finalizar el presente curso académico 2005-06, salvo las relativas a formación del profesorado que comenzarán al inicio del próximo curso académico 2006-07; asimismo, las actividades previstas en colaboración con las Comunidades Autónomas se acomodarán a los calendarios que establezca la Comisión General de Educación.

DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNO Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

El decreto da autoridad al profesor para que expulse a los alumnos que molesten en clase y establece procedimientos abreviados y conciliados para la resolución de conflictos.

La consejera de Educación, Eva María Pérez, presentó el Decreto por el que se establecen los Derechos y Deberes del alumnado y las Normas de Convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, publicado en el DOE el pasado 27 de marzo, que establece su entrada en vigor el 5 de abril de 2007.

El objetivo de este decreto, que sustituye a un Real Decreto de 1995, es que el conjunto de derechos y deberes de los alumnos impregne la organización del centro de forma que los escolares perciban «con rotundidad y claridad» su incidencia en el desarrollo del proceso educativo.

Entre las principales novedades del Decreto destaca el conferir más autoridad a los profesores que podrán expulsar del aula al alumno que «perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase». Será competente para imponer esta sanción el profesor que imparte en ese momento la clase, quien deberá informar por escrito, en el transcurso de la jornada escolar, al jefe de estudios y al tutor, quien tendrá que comunicarlo, a su vez, a los representantes legales del alumno o alumna. El centro deberá proporcionar la atención educativa adecuada al alumno/a sancionado/a.

Según la consejera, las correcciones de conductas «deben tener siempre un marcado carácter educativo», y serán diferentes dependiendo del tipo de conducta.

CONDUCTAS Las conductas pueden ser de dos grados: las contrarias a la convivencia, las más leves, que no requieren apertura de un procedimiento, y las gravemente perjudiciales.

Entre las correcciones previstas para las conductas contrarias a las normas de convivencia se encuentran la amonestación oral, la realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo y, como novedad, la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días lectivos y siempre que el alumno reciba atención educativa para evitar la interrupción de su proceso formativo.

Además, se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, entre otras, las agresiones físicas, las vejaciones o humillaciones, las amenazas o coacciones, el deterioro grave de las instalaciones y el uso indebido de los medios electrónicos durante las horas lectivas.

La consejera destacó que «por primera vez, en este Decreto se regula el uso indebido de los medios electrónicos», ya que como consecuencia de la conexión de los ordenadores puede surgir algún tipo de situaciones indeseables, como la ocurrida el curso pasado en un centro concertado de Cáceres, desde el que un alumno envió «mensajes y amenazas» a una alumna de otro centro.

Por conductas graves podrán imponerse correcciones como la realización de tareas fuera del horario lectivo, la reparación del daño causado en las instalaciones, el cambio de grupo, la expulsión de determinadas clases durante más de tres días lectivos y menos de dos semanas, la expulsión del centro entre tres días y un mes o, incluso, el cambio de centro.

PROCEDIMIENTOS Para la imposición de las correcciones existen tres procedimientos: ordinario, abreviado y conciliado, siendo los dos últimos una novedad importante del decreto.

El ordinario es el «más largo y burocrático» y para agilizarlo y emitir una resolución rápida ante los casos de conductas muy graves se incorpora el procedimiento abreviado de resolución de conflictos en cinco días, y el conciliado, en el que se

introduce la figura del mediador que debe ayudar a las partes a llegar a un entendimiento. Para alcanzar la terminación conciliada es necesario que el alumno reconozca la falta, que se disculpe ante el perjudicado y que se comprometa a realizar las acciones reparadoras que se determinen. .

COMISIONES En todos los colegios e institutos se crearán comisiones de convivencia encargadas de «velar por el cumplimiento de las normas, así como de poner en marcha los planes de convivencia de cada colegio», explicó la consejera, que añadió que, en los institutos, el educador social participará en estas comisiones «con voz pero sin voto».

La labor del mediador, que podrá ser cualquier miembro de la comunidad educativa, será la de «transformar una situación traumática, un conflicto, en un aprendizaje positivo para todas las partes».

HUELGA ESTUDIANTIL La nueva normativa reconoce también el derecho de huelga y reunión a los estudiantes de Secundaria y de Enseñanzas de Régimen Especial, siempre que la decisión de huelga haya sido tomada en asamblea y comunicada previamente al director. Así, a partir de tercer curso de ESO no se considera sancionable que los alumnos propongan no entrar en clase para manifestar su discrepancia con las decisiones educativas.

<i>DERECHOS</i>	<i>DEBERES</i>
A una formación integral	De aprovechar la oferta educativa
A ser evaluado con objetividad	
A la igualdad de oportunidades	De respetar la libertad de conciencia
A percibir ayudas	De respetar la diversidad
De protección social	
Al estudio	De buen uso de las instalaciones del centro
A la Orientación Escolar y Profesional	
A la libertad de conciencia	De respetar el proyecto educativo del centro
A que se respete su intimidad, integridad y dignidad personales	
A participar en la vida del centro	De cumplir las normas de convivencia
A la utilización de las instalaciones del centro	
De reunión	De respetar al profesorado y demás miembros de la comunidad educativa
A la libertad de expresión	
A la libertad de asociación	
Respeto a los derechos del alumnado	De participar en la vida del centro

APÉNDICE III

COMPROMISO SOCIAL PARA LA CONVIVENCIA

PRESENTACIÓN

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

La realidad en determinadas ocasiones es algo distinta, vivimos en una sociedad en la que la violencia, los conflictos entre distintos grupos y la falta de convivencia están intentado hacerse un hueco importante en nuestro día a día.

La Consejería de Educación de la Junta de Extremadura no podía quedarse de brazos cruzados ante estos acontecimientos y por eso, presentamos a toda la sociedad este documento en el que se han sentado las bases del Compromiso Social por la Convivencia en nuestra Comunidad Autónoma, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el social.

Este compromiso no es una mera declaración de intenciones, es el resultado de un importante trabajo, en el que han participado sindicatos de enseñanza, asociaciones de madres y padres, la Federación de Municipios y Provincias de Extremadura, el Consejo de la Juventud de Extremadura y las diferentes asociaciones de la prensa extremeñas pues, el problema de la convivencia en el marco educativo es fiel reflejo de una problemática que achaca a la sociedad actual.

Se trata por tanto, de que los diferentes sectores educativos, sociales e institucionales adquieran este Compromiso para que, en sus respectivos ámbitos de actuación, se impliquen activamente en la prevención de las actitudes violentas, la promoción de relaciones de convivencia y la solución pacífica de los conflictos que contribuyan al desarrollo de los/as niños/as y los jóvenes como ciudadanos y ciudadanas de sociedades tolerantes, respetuosas, democráticas y pacíficas.

Esta movilización social no termina aquí sino que está abierta a todas las instituciones, entidades y por qué no a personas que a título individual quieran intervenir y sumarse a este compromiso. Para ello, se habilitará un espacio en el portal www.educarex.es donde se recogerán todas las adhesiones.

“La convivencia es un factor de calidad educativa, por ello, fomentar los valores que la nutren debe ser un objetivo prioritario de toda la comunidad educativa”

ORGANIZACIONES SINDICALES

La Administración educativa y las organizaciones sindicales CSI-CSIF Sector Enseñanza; Federación de Enseñanza de CC.OO.; ANPE; FETE-UGT acuerdan firmar un Compromiso Social por la Convivencia que contemple el desarrollo de medidas concertadas en el Acuerdo para la Mejora de la Calidad de la Educación del siglo XXI en Extremadura, firmado el pasado mes de marzo, además de comprometerse a otras medidas que permitan hacerlo extensivo a organizaciones, grupos, asociaciones, instituciones... que puedan contribuir a una sociedad más democrática y responsable.

Asimismo abogan por propiciar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración y en el respeto de las normas de convivencia que favorezcan un clima de trabajo armónico y eficaz.

Estamos convencidos que sentar las bases de una sólida convivencia no corresponde en exclusiva al ámbito escolar, sino que éste es tan sólo uno de los ámbitos en los que se manifiesta la conflictividad, por lo que se hace imprescindible el trabajo de toda la sociedad en su conjunto.

Acordamos poner en funcionamiento las siguientes medidas:

1. Desarrollo de programas preventivos y de educación en valores.

La Administración educativa ofertará una amplia variedad de programas educativos que contribuirán a la mejora de la convivencia escolar en los Centros Educativos.

Igualmente la creación de Redes de Innovación Educativa, al sustentarse en un enfoque participativo, generará procesos que mejoren la convivencia entre los miembros de la Comunidad Educativa. A la Red de Ecocentros, se sumarán la Red de Escuelas Promotoras de Salud y la Red Extremeña de Centros Educativos por una Cultura de Paz y No violencia integradas por Centros Educativos comprometidos significativamente con procesos dirigidos a crear relaciones de respeto, tolerancia y aceptación del otro.

Igualmente, se continuarán convocando ayudas para la puesta en marcha de proyectos de Educación en Valores. Estas ayudas respaldarán iniciativas que, surgidas de la autonomía de los Centros Educativos, incidan directamente en asuntos relacionados con la mejora de la convivencia ciudadana.

2. Creación de un Observatorio Regional de Convivencia.

Con la finalidad de conocer exhaustivamente la realidad extremeña sobre la convivencia escolar y los conflictos escolares en los centros educativos se hace necesaria que la Comunidad Educativa extremeña se dote de un Observatorio que proceda, lo antes posible, a un análisis de los problemas que pueden ocurrir en los centros,

cómo se producen y las posibles causas, para que los miembros de la comunidad educativa adopten acuerdos y decisiones que prevengan o traten las cuestiones de la convivencia escolar.

Este Observatorio debe ser un órgano participativo de padres, profesores, alumnos y administración educativa.

Como primeras tareas debería:

1. Definir indicadores para los estudios sobre la Convivencia.
2. Analizar las causas que puedan originar esos conflictos.
3. Realizar estudios sobre la convivencia en cada una de las etapas educativas.

3. Publicación de un nuevo Decreto de Derechos y Deberes del alumnado.

En estos momentos está siendo objeto de análisis y discusión en el Consejo Escolar de Extremadura, que dotará a los centros educativos de procedimientos sancionadores abreviados que permitan una rápida resolución de los conflictos, así como la existencia de un procedimiento conciliado.

4. Compromiso, por parte de la Administración educativa, de poner en marcha en enero de 2007, el Plan Regional de Convivencia.

5. Protocolo de Actuación Rápida en casos de conflictos.

La rapidez en la corrección es signo de eficacia. Para que se pueda proceder con la rapidez requerida en casos de conflicto, con el respeto a las garantías jurídicas de todos, se diseñará un Protocolo de Actuación Rápida.

Se desarrollará un protocolo en el que intervendrán las familias, el profesorado, la Comisión de Convivencia y el Departamento de Orientación, adoptando, en su caso, medidas cautelares con relación al agresor y a la víctima, siempre con anterioridad a las medidas correctoras que posteriormente hayan de ser adoptadas.

El objetivo final no es otro que llegar a conseguir, de la manera más rápida posible, que todos los implicados tomen conciencia y se comprometan a la realización de las acciones adecuadas.

6. Se potenciarán las Comisiones de Convivencia en los Centros con la definición de sus funciones.

En cada Centro se constituirá una Comisión de Convivencia que será la responsable de la propuesta, elaboración y evaluación del Plan de Convivencia del Centro.

Agilizarán el proceso de evaluación, sanción y corrección de las alteraciones de convivencia.

7. Planes de convivencia en cada Centro Educativo.

La Administración educativa elaborará una guía orientativa para el diseño de los planes de convivencia.

El Plan de Convivencia del Centro tendrá en cuenta las propuestas de mejora realizadas por el Consejo Escolar del Centro y el Claustro de Profesores.

Los procedimientos propuestos para el tratamiento de los problemas de convivencia tendrán como objetivo apoyar a los distintos miembros de la Comunidad Educativa en el desempeño de las responsabilidades que tienen asignadas.

El Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación fomentarán la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida escolar, familiar y social.

8. “Guías de buenas prácticas”.

Elaboración, por parte de la Administración Educativa, en colaboración con las organizaciones firmantes, de estrategias, orientaciones y materiales, así como de “guías de buenas prácticas”.

9. Incorporación a los programas de formación inicial del profesorado de planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.

10. Amplio plan de formación dirigido al profesorado, familias, alumnado y personal no docente:

- Potenciar en el Plan Marco Regional de Formación del Profesorado, como una de sus líneas directrices más importantes, la formación del profesorado, familias y personal no docente en educación en valores, tratamiento y resolución pacífica de conflictos escolares.
- Programación en los próximos cursos académicos por los CPR de actividades de formación del profesorado, en cuestiones relacionadas con la convivencia escolar, la acción tutorial y gestión de centros y de equipos humanos.
- Formación especializada para aquellos profesionales que asuman responsabilidades en la mediación escolar.
- Formación a las familias para lograr una mayor implicación en el proceso educativo.
- Priorizar en las convocatorias de actividades de innovación educativa, formación en centros y otros programas y convocatorias de la Consejería de Educación las actividades relacionadas con las Habilidades Sociales Detección y Resolución de Conflictos, Técnicas de Mediación, experiencias para la convivencia en centros, actividades conjuntas de profesores y familias para la mejora de la convivencia y elaboración y aplicación de protocolos.
- Se potenciará la creación de escuelas de padres en los centros educativos.

11. Mejora de la valoración social del profesorado mediante campañas institucionales en medios de comunicación que refuercen el papel de los docentes, la educación en valores y la implicación de las familias en el proceso educativo de niños y jóvenes.

12.- Potenciación de la mediación escolar.

Se crea la figura del mediador de conflictos, en los términos que determine el Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos, que intervendrá de manera activa procurando encauzar los conflictos con estrategias educativas y de acercamiento entre las partes.

13.- Protección y asistencia jurídica al profesorado.

La Administración de la Comunidad Autónoma de Extremadura dispensará al personal docente la protección que requiere el ejercicio de sus funciones y, particularmente, garantiza su asistencia jurídica cualquiera que sea su posición procesal, en los términos que la reglamentación permite.

En definitiva, lo que este compromiso aspira es a involucrar a los diferentes sectores de la Comunidad educativa, sociales, institucionales... para que, en sus respectivos ámbitos de actuación, se impliquen activamente en la prevención de las actitudes violentas, la promoción de relaciones de convivencia y la solución pacífica de los conflictos. Se trata de potenciar una sociedad más tolerante, respetuosa, democrática y pacífica.

FAMILIAS

Sentar las bases de una sólida convivencia no corresponde en exclusiva al ámbito escolar, sino que éste es tan sólo uno de los ámbitos en los que se manifiesta la conflictividad, por lo que se hace imprescindible el trabajo de toda la sociedad en su conjunto.

Hoy más que nunca, nuestra sociedad dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias lo suficientemente deseducadoras como para perturbar la convivencia en los centros educativos.

Las causas de los problemas de convivencia en colegios e institutos además habría que buscarlas fuera de las aulas, por ejemplo en carencias afectivas, en familias desestructuradas, en algunos contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos, en determinados mensajes y falta de valores que suelen tener difusión en los medios de comunicación, así como ciertos juegos, películas y programas televisivos que habitualmente consumen los niños/as y los jóvenes. Estas variables habrán de tenerse en cuenta para abordar con detenimiento las soluciones a los problemas de convivencia escolar.

Los centros educativos y las familias son las dos instituciones que más influyen en la socialización de nuestros alumnos y ambas contribuyen a que interioricen un sistema determinado de valores, normas y creencias.

La necesidad de impulsar la relación familia-escuela es una de las prioridades de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en los centros escolares.

Es evidente que todos los agentes implicados en la educación deben complementarse, apoyarse y compensarse en el desarrollo de esta tarea, lo que exige, ineludible y básicamente, la colaboración entre familia y profesorado: la participación de los padres y madres en la vida escolar y el desarrollo de una sólida acción tutorial de los docentes dirigida al alumnado y sus familias.

En este sentido, los centros educativos deben ser auténticas Comunidades Educativas en las que familia y profesorado se consideren partícipes y protagonistas de un mismo Proyecto, asumiendo su desarrollo de forma corresponsable y cooperativa, aunque con funciones y competencias distintas, definidas y delimitadas en las diferentes normativas y reglamentos de los centros.

Por todo ello la Consejería de Educación, la Federación Regional Extremeña de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as de Centros Públicos y la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Extremadura (CONCAPA Extremadura), suscriben este anexo al Compromiso Social por la Convivencia firmado el pasado siete de noviembre con CSI-CSIF, CC.OO. FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA, ANPE y FETE-UGT concretándose en las siguientes

Medidas

1. La Consejería de Educación promoverá el consenso en torno a los compromisos de las Familias y las Escuelas Extremeñas con una educación de calidad. Para ello, se elaborará un documento "Compromiso de las familias extremeñas con la Educación" que será el punto de partida para estimular el debate previo y necesario para aprobar, en cada centro escolar, un "Protocolo de compromiso de las familias con la educación", y que una vez acordado y firmado, sirva de referencia y compromiso para toda la comunidad educativa.
2. Se garantizarán los cauces de información recíproca. Esta información se potenciará con la puesta en marcha de la plataforma integral de Centros "Rayuela".
3. La Consejería de Educación potenciará y estimulará, la dinamización del proyecto educativo el desarrollo de la educación en valores por parte de las asociaciones de madres y padres (AMPAS) y Federaciones Regionales, mediante aumento a las subvenciones y ayudas a proyectos que fomenten valores especialmente referidos a la convivencia, tolerancia, respeto mutuo, asumir responsabilidades y transmitirlos a los hijos, mediación en conflictos a través de la resolución pacífica de los mismos...

4. En el Plan de Convivencia de los Centros participarán activamente las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS).
5. Las AMPAS promoverán la creación de Escuelas de padres y madres.
6. La Administración educativa favorecerá la Formación a las familias, a través del Plan Marco de Formación, convirtiéndose esta formación en una de las líneas directrices del mismo.
7. La Consejería de Educación realizará Campañas en medios de comunicación sobre la importancia de la implicación de las familias en el proceso educativo, facilitando también con ello la interacción de las familias con los Centros.

FEMPEX, CJEX Y ASOCIACIONES DE LA PRENSA

Sentar las bases de una sólida convivencia no corresponde en exclusiva al ámbito escolar, sino que éste es tan sólo uno de los ámbitos en los que se manifiesta la conflictividad, y se hace imprescindible el trabajo de toda la sociedad en su conjunto.

Hoy más que nunca nuestra sociedad dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias lo suficientemente deseducadoras como para perturbar la convivencia en los centros educativos.

Hay que tener en cuenta que la educación aparece nítidamente como la acción que va más allá de las familias y las escuelas. Aunque incluyéndolas como factores clave, la educación comprende hoy multitud de parámetros y de agentes no reconocidos hasta ahora y abarca a toda la población.

Por tanto, los factores que explican las relaciones de convivencia entre el alumnado no son sólo de carácter educativo, ni tienen su origen únicamente en el ámbito escolar.

La realidad actual es mucho más compleja, y las causas de los problemas de convivencia en los colegios e institutos también están fuera de las aulas: en las carencias afectivas, en las familias desestructuradas, en algunos contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos. Determinados mensajes y falta de valores que suelen tener difusión en algunos medios de comunicación, así como ciertos juegos, películas y programas televisivos que habitualmente consumen los/as niños/as y la juventud, también constituyen factores que hemos de tener en cuenta para abordar con detenimiento las causas que subyacen en los procesos de convivencia escolar.

La transversalidad y la coordinación de la administración educativa con la Federación de Municipios y Provincias de Extremadura (FEMPEX), Consejo de la Juventud de Extremadura (CJEX) y las diferentes Asociaciones de la Prensa en aras a mejorar la convivencia escolar, son básicas para dar sentido al resto de actuaciones.

Las entidades, organizaciones sociales y la Administración educativa han de propiciar, facilitar y articular la comunicación necesaria para el conocimiento mutuo de las diversas actuaciones que se llevan a cabo para establecer las consiguientes sinergias para la acción y para la reflexión, constituyendo plataformas conjuntas que posibiliten el desarrollo de los principios de este compromiso.

Objetivos

- Conjugar la libertad de expresión y el derecho a la información con la rigurosidad y veracidad contrastada que favorezca el Compromiso Social por la Convivencia.
- Diseñar actuaciones que favorezcan este compromiso social, será un objetivo prioritario de los Ayuntamientos como reguladores de espacios de convivencia y participación.
- Valorar y promover los aprendizajes que favorezcan la convivencia, el respeto y la tolerancia.

Medidas

Las Asociaciones de la Prensa se comprometen a:

- Mantener el respeto en la información, basada en la autorregulación, que invite a plantear la creación y emisión de mensajes teniendo siempre presente el papel educador de los medios de comunicación.
- Promover, entre los periodistas que cada día desempeñan su labor en los medios de comunicación extremeños, un tratamiento de las informaciones de la esfera educativa basado en el Código Deontológico de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE), alejado de sensacionalismos que puedan provocar alarma social y dentro de los principios de objetividad, veracidad y exactitud en las informaciones, así como evitar contenidos informativos que menosprecien a las personas, ensalcen valores discutibles o no respeten la vida privada.
- Reflexionar sobre la influencia que tiene su trabajo a la hora de crear opinión e ir configurando la sociedad democrática y tolerante que todos deseamos, sin que suponga renunciar a la importante labor de denuncia social que históricamente han desempeñado.

La Federación de Municipios y Provincias de Extremadura se compromete a:

- Fomentar entre todos los municipios extremeños la creación de la red de ciudades educadoras. Las ciudades son educadoras cuando imprimen esta intencionalidad en la forma como se presentan a sus ciudadanos, conscientes que sus propuestas tienen consecuencias en actitudes y convivencias y generan nuevos valores, conocimientos y destrezas.
- Propiciar y fomentar la creación de los Consejos Escolares Municipales en las diferentes localidades de la geografía extremeña.

El Consejo de la Juventud de Extremadura se compromete a:

- Desarrollar entre los/as jóvenes, con especial incidencia en los centros docentes, programas de prevención de conductas no deseables y que fomenten los valores democráticos.
- Promover proyectos interculturales que desarrollen actitudes de aceptación y respeto, desde la práctica de la cooperación, la tolerancia y la solidaridad.
- Fomentar y reforzar el tejido asociativo estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AA. VV. (1998). *Solidarios cien por cien*. Madrid. Bruño.
- ADLES, L. y DENMARK, F. (1995). *Violence and the Violence Prevention*. New York. Praeger.
- AGUIRRE, A. y otros. (2002). *La mediación escolar una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona. Graó.
- ALBERDI, I. (1985). *Coeducación y sexismo en la enseñanza media*. En Instituto de la Mujer. *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- ÁLVARO, M. (Coord.)(1994). *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- AMADO, J., BRUGOS, V. (2002). *Indisciplina e violencia na escola. Comprender para prevenir*. Oporto: ASA.
- ARNOLD et al. (1996). *Remarkable women: perspectives on female talent development*. Cresskill. Hampton Press.
- AUC. (2003). *Dossier: La violencia en los medios de comunicación*.
- AVILÉS, J. M^a. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- AVILÉS, J. M^a. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao. Stee-Eilas.
- AVILÉS, J. M^a. (2005). La evaluación del bullying. Ponencia presentada en el Congreso: La convivencia en las aulas, problemas y soluciones. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- AVILÉS, J. M^a. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Amarú Ediciones. Salamanca.
- BALLARÍN, D.P. (1994). *Violencia sexista en nuestro sistema educativo*.
- BARRAGÁN, F. (2001). *Violencia de género y curriculum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Madrid. Archidona.
- BARUDY, J. (2003). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona. Paidós.
- BARUDY, J. y DANTAGMAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona. Gedisa.
- BLANCO, C. (2003). *Acoso Moral, Miedo y Sufrimiento*. Madrid. Ediciones del Orto.
- BERNSTEIN, B. (1994). *Clases, códigos y control*. Vol. IV. Madrid. Morata-Paideia.
- BONAFÉ-SCHMIDT. (2001). *La mediación entre elevés*. París. ESF.
- BOYER, C. y LUENGO, F. (2001). *La Convivencia y la Disciplina en los Centros Escolares*. Madrid. Edit. Federación de Enseñanza de CCOO.
- BROWN, C. (1997). *Sex differences in the career development of urban African American Adolescents*. *Journal of Career Development*, 23, 4, 295-304.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BURNLEY, J. (1993). *Conflicto*. Madrid. Ed. Morata.
- BYRNE, B. (1993). *Bullying: A Community Approach*. Dublín: The Columbia Press.

- CAMPART, M., y LINDSTRÖM, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- CAMPS, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid. Cátedra.
- CARBONELL, J.L. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas: la convivencia en los centros educativos*. Madrid. CCS.
- CASAMAYOR, G. (coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Ed. Grao, Colección Biblioteca de Aula.
- CASAMAYOR, G. y otros. (2000). *Disciplina y convivencia en el aula*. Barcelona. Praxis.
- CASTRO, J. y DOS SANTOS, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva: más allá de la violencia en la educación*. Salamanca. Amarú.
- CAVA, M. J. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- CEREZO, F. (2000). *BULL-S Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid. Grupo Albor-Cohs.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid. Pirámide.
- COLOROSO, B. (2002). *The Bully, the bullied and the bystander*. Nueva York. Harper Collins Publisher.
- CONVIVIR ES VIVIR (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra social de la Caja Madrid.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996). *Peer Counselling in Schools*. Londres. David Fulton Publishers.
- COWIE, H., JENNIFER, D. y SHARP, S. (2002). *Tackling Violence in Schools: a Report from the UK*. EUconnect.
- COWIE, H., BOARDMAN, C., DAWKINS, J. y JENNIFER, D. (2004). *Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools*. Londres. Sage.
- CROSS y MADSON, L. (1997). *Models of Self: Self-construals and Gender*. *Psychological Bulletin*. 122, 5-37.
- CROWELL, N. y BURGESS, A. (1996). *Understanding violence against women*. Washington. Nacional Academia Press.
- CURWIN, R.L. y MENDLER, A.N. (1987). *La disciplina en clase. Organización del centro y del aula*. Madrid. Ed. Narcea.
- DADZIE, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid. Morata/Ministerio de Educación.
- DARINO, M. y GÓMEZ, M. (2000). *Resolución de conflictos en la escuela: proyectos y ejercitación*. Buenos Aires. Espacio.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid, 1999; *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, 2007.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. (2000). *Bullying : Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools*. DfEE. London.
- DEBARBIEUX, E. y BLAYA, C. (2001). *Violence a l'école et politiques publiques*. París. ESF.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid. MEC.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (1997). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid. INJUVE-MEC (Cajas Azules).
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2000). *Superación del sexismo y rechazo a la violencia entre las/las adolescentes*. En Instituto de la Mujer, *Las mujeres en el año 2000. Hechos y aspiraciones*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2001). *Programas para la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar

- DÍAZ-AGUADO, M^a.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid. Pearson Educación/Prentice Hall.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. y otros. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid. Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DOMÍNGUEZ, T. y otros. (1996). *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid. Ed. Narcea.
- ELLIOT, M. (1997). *BULLYING*. 2^o Ed. London. Pitman Publishing.
- FERGUSON, D. y HORWOOD, J. (1997). *Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort*. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 83-96.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. y otros (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. CEP de Villaverde. Madrid.
- FONZI, A. (ed.). (1997). *Il bullismo in Italia*. Giunti. Florencia.
- FREEMAN, L. (1992). *La ira, la furia, la rabia. Cómo comprender y transformar los sentimientos destructivos reprimidos*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÉS, R. (2002). *La convivencia en los centros de secundaria: las pasiones de la ESO*. Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- GIBBONS, J. et al. (1997). *Cross-national gender differences in adolescents, preferences for free-time activities*. *The Journal of Comparative Social Science*, 31(19), 55-69.
- GIBERTI, E. y FERNÁNDEZ, A.M. (1992). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires. Sudamericana.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and woman development*. Cambridge. Harvard University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ POZUELO, F. (1999). *Escolares extremeños del 2000*. Badajoz. Junta de Extremadura.
- GONZÁLEZ DE RIVERA, J. L. (2005). *Las claves del Mobbing*. Madrid. Editorial EOS.
- HARRIS, S. y PETRIE, G. F. (2006). *El acoso en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- HERNÁNDEZ, T. y CASARES, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar: encuesta realizada al alumnado de E.S.O. en Navarra desde una perspectiva de género*. Pamplona. Instituto Navarro de la Mujer.
- HIRIGOYEN, M.F. (1999). *El acoso moral*. Barcelona. Paidós.
- HOLEMS et al. (1998). *Factor Structure of school Reinforcement Survey Schedule: School is more than grades*. *Journal of behavioural Education*, 8(1), 131-140.
- HOPKINS, B. (2004). *Just Schools: a whole School Approach to Restorative Justice*. Londres. Jessica Kingsley.
- IBARRA, E. (2001). *Víctimas, violencia y derechos humanos*. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios sociales.
- IMBERT, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona. Icaria.
- KATZ, A., BUCHAMAN, A. Y BREAM, V. (2001). *Bullying in Britain: Testimonies from Teenagers*. Londres. Young Voice.
- KAUFMAN, M. (1997). *The construction of masculinity and the triad of men's violence*. New York. New York University Press.
- KELTIKANGAS, L. y LINDEMAN, M. (1997). *Evaluation of theft, lying and fighting in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 467-483.
- KLEIN, E. et al. (1997). *Ending domestic violence: Changing public perceptions/halting the epidemic*. USA. Sage Publications.
- LE GAL, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona. Graó.
- LEPORE, P. (1998). *The gendered sources of self-esteem: age, cohort and social structure*. *The Sciences and Engineering*. 59 (2-B),0913.
- LIGHTBODY, P. et al. (1996). *Motivation and attribution at secondary school: the role of gender*. *Educational Studies*. 22(1), 13-25.

- MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona. Ariel.
- MARTÍN, M. (1997). *Discipline in schools*. Dublín. Stationery Office.
- MARTÍN SERRANO, E. y MARTÍN SERRANO, M. (1999). *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- MCNELLES, L. y CONNOLLY, J. (1999). *Intimacy between adolescent friends*. Journal of Research on Adolescence, 9, 2, 143-159.
- MENDIETA SUÑÉ, C.; VELA, O. (2005). *Ni tú ni yo. Cómo llegar a acuerdos*. Barcelona. Graó.
- MELERO, J. (1994). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- MEYER, L. y otros. (2000). *Promoting nonviolence in early adolescence: responding in peaceful and positive ways*. New York. Academic/Plenum Publishers.
- MILLER, A. (1985). *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona. Ed. Tusquets.
- MONCLÚS, A. y otros. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Grupo Editorial Universitario.
- Monográfico sobre *Maltrato entre iguales* en Cuadernos de Pedagogía nº 270 Junio de 1998.
- NIEHOFF, D. (2000). *Biología de la violencia*. Barcelona. Ariel.
- O'TOOLE, L. y otros. (1997). *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York University Press.
- O'MOORE, A. M. (1997). *What do teachers need to know?* Londres. Pitman.
- OHSAKO, T. (1998). *Violence at school. Global issues and interventions*. Ed. UNESCO.
- OLWEUS, D. (1993). *Bulling at school: What we know and what we can do*. Oxford. Blackwells. Trad. Cast.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- ORTEGA, P. y otros. (1990). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona. Ariel.
- ORTEGA, R. (1997). *El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. Revista de Educación, 313: 143-161.
- ORTEGA, R. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona. Ariel.
- ORTEGA, R. y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y MORA, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla. Mergablum.
- ORTEGA, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid. Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*. Madrid. MEC.
- PALOMERO, J. E. (2002). *Informe sobre el X Congreso de Formación del Profesorado: la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar*. Zaragoza. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- PEÑASCO, R. (2005). *Mobbing en la Universidad*. Adhara Publicaciones. Madrid.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2006). *Acoso y violencia Escolar*. Madrid. TEA Ediciones.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2007). *Acoso y violencia Escolar en España*. Madrid. Ed. IIEDDI.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga. Aljibe.
- REED, L. (1999). *Trubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school*. Gender and Education, 11, 1, 93-110.
- REVISTA DE EDUCACIÓN. (1997). *Monográfico sobre violencia en los centros educativos*, Nº 313. MEC. Madrid.
- RICOU SANZ, J. (2005). *Acoso Escolar*. Sevilla. Rd. Editores.
- RODRÍGUEZ, N. (2005). *Guerra en las aulas*. Planeta. Madrid.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2001). *Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Popular.
- ROJAS MARCOS, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid. Espasa Calpe.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades*. Graó. Barcelona.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1998). *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*. Córdoba. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- SANMARTÍN, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona. Ariel.

- SERRANO, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Ariel. Barcelona.
- SHARP, S., y SMITH, P. K. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Londres. Routledge.
- SMITH, P. K. y SHARP, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres. Routledge.
- SMITH, P. K. y otros. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres. Routledge.
- SMITH, P. K. (2003). *Violence in Schools: The Response from Europe*. Londres. Routledge.
- STRAUSS, M., KANTOR, G. y MOORE, D. (1997). *Change in cultural norms an aproving marital violence from 1968 to 1994*. USA. Sage Publications.
- STRAUSS, M. (1997). *Stress and child abuse*, en R. Helfer y Ch. Kempe (eds.). *The battered child*. Chicago. University of Chicago Press.
- TORREGO, J.C. y otros. (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas*. Madrid. Narcea.
- TRIANES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares. Málaga. Aljibe*.
- VARIOS. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona. Laertes.
- VARIOS. (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid. Federación de Enseñanza CC.OO.
- VARIOS. (2002). *La convivencia en los centros de secundaria*. Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- VARIOS. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- VINYAMATA, E. (1999). *Manual de prevención de conflictos*. Barcelona. Ariel Practicum.
- VINYAMATA, E. (Coord). (2004). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. Graó.
- VOORS WILLIAM. (2005). *Bullying: El acoso escolar*. Paidós Ibérica. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN NO SEXISTA

- AA.VV. (1989): "Sexismo en el aula". en Revista Cuadernos de Pedagogía, nº17 1, págs. 7-34. Barcelona.
- AA.VV. (1991): "Las niñas". Revista de Estudios infancia y Sociedad, nº10. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- AA.VV. (1993): Proyecto curricular coeducativo. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección Provincial de Educación de Madrid. Madrid.
- AA.VV. (1993): La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía. Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de Asuntos Sociales. Sevilla. Programa de Coeducación. Consejería de Educación y Ciencia.
- AA.VV. (1995): Coeducación y Tiempo Libre. Madrid. Ed. Popular.
- AA.VV. (1995): Debates and issues in feminist rescarch and pedagogy. The Open University. London.
- AA.VV. (1995): Revista Gender and Education, vol. 7, nº 3. Octubre 1995.
- AA.VV. (1993): Temas Transversales y Desarrollo Curricular. Madrid: Ministerio de Educación Cultura.
- ACKER, Sandra. (1995): Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid. Ed. Narcea.
- ARENAS FERNÁNDEZ, M^a Gloria (1996): Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Servicio de Publicaciones, Universidad de Málaga.
- ASKEN, Sue y ROSS, Carol (1991): Los chicos no lloran. Barcelona. Paidós.
- BALLARIN, Pilar (Recop.) (1992): Desde las mujeres, modelos educativos: ¿coeducar/segregar? Granada. Universidad de Granada.
- BELLOTTI, E.G. (1980): A favor de las niñas. Caracas. Monteávil.
- BIANCHI, Letizia y PIUSSI, Anna María (eds) (1996): Saber que se sabe: mujeres en la educación. Barcelona. Icaria Editorial.
- BLAT, Amparo (1994): "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos". Revista Iberoamericana de Educación, nº 6.

- BONAL, Xavier y TOMÉ, Amparo (1996): "Metodología y recursos de intervención", tema del mes: coeducación. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía, n° 245.
- BONDER, Gloria (1994): "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades", Revista Iberoamericana de Educación, n° 6.
- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): Hacia una educación infantil no sexista. Madrid. Morata.
- BUSQUETS, M Dolores, CAINZO, Manuel (1993): Los temas transversales: Claves de la formación integral. Madrid. Aula XXI. Ed. Santillana.
- CASELLES, J. (1990): "Sexismo y Educación", Revista Anales de Pedagogía, n° 8, págs. 53-75.
- CEAPA (1988): "Hacia una educación no sexista", Rey. Cuadernos de formación, n° 4. Madrid. CEAPA
- COLECTIVO ESCUELA NO SEXISTA (1984): "Por una escuela no sexista". Madrid. Cuadernos de Pedagogía, n° 118.
- COLECTIVO ESCUELA NO SEXISTA DE OVIEDO (1992): "Aportaciones al diseño curricular base". Barcelona. DUODA, Revista d'Estudis Feministes, n° 3.
- COLECTIVO FEMINISTA A FAVOR DE LAS NIÑAS (1989): "Colectivo de Educación no sexista de enseñanzas medias de Madrid". Madrid. Cuadernos de Pedagogía, n° 171.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (1993): "Catorce años de experiencias coeducativas". Barcelona. DUODA, Revista d'Estudis Feministes, n° 5.
- CORTADA I ANDREU, Esther (1994): "La historia a l'escola primaria: estrategias encaminadas a desenvolupar i validar l'autoconcepte i l'experiencia de les nenes". Barcelona. DUODA, Revista d'Estudis Feministes, n° 6.
- COSCOJUELA, R. et al. (1992): "Optativitati sexisme a la reforma educativa". Barcelona. DUODA: Revista d'Estudis Feministes, n° 3.
- COSENTINO, Vita (1992): "Il massimo di autorità con el minimo di potere". Barcelona. DUODA: Revista d'Estudis Feministes, n° 4.
- DÍAZ AGUADO y otros (2002): "Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad". Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ AGUADO y otros (2001): "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.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1995): "El acoso sexual en la Universidad", en Invisibilidad y Presencia. Seminario Internacional "Género y trayectoria profesional del profesorado universitario". Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987): Elementos para una educación no sexista. Valencia. Ed. Víctor Orega.
- GARREGA, Nuria y GARREGA, Pilar (1987): Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B. Madrid. Instituto de la Mujer.
- GORE JENNIFER, M. (1996): Controversias entre las pedagogías. Fundación Paideia. Madrid. Morata ed.
- HAMMERSLEY, Martyn y WOODS, Peter (compiladores) (1995): Género, Cultura y Etnia en la Escuela - informes etnográficos- Barcelona. M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER, /CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): La coeducación, un compromiso social. Sevilla. Documento marco para Andalucía. Colecc. Estudios, n° 2. Junta de Andalucía.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): La educación no sexista en la reforma educativa. Cuadernos de educación no sexista, n° 1. Madrid.
- KRUSE, Anne-Mette (1992): "Entornos separados por sexos y, desarrollo de una pedagogía para las niñas y una Pedagogía para los niños en las escuelas danesas". En Revista Gender and Education, Vol 4, n° 1/2.
- LAFRANCE, Marianne (1991): "School for Scandal: different educational experiences for females and males". En Revista Gender and Education, Vol. 3, n° 1, págs. 3-13.
- LATHER, Patti (1991): Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern. London. Routledge.

- LUKE, Carmen y GORE, Jenifer (ed.). (1992): *Feminism and critical pedagogy*. London. Routledge.
- MAHER, Frances y RATHBONE, Charles (1989): "La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas implicaciones prácticas". *Revista de Educación*, nº 290, Madrid) 93-112.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana y RUBIO HERRAEZ, Esther (1992): *Educación para igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana (1996): "Una plataforma para la acción", Conferencia de Pekín. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 243. Barcelona.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana; JARAMILLO GUIJARRO, Concepción y COBETA GARCÍA, María: "La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales". *Revista de Educación*, nº 309. Madrid.
- MICHEL, Andrée (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. UNESCO.
- MORENO, Monserrat (1996): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.
- ORTEGA, Rosario y DEL REY, R. (2003): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona. Graó.
- SPENDER, Dale. (1994): *Aprender a perder*. Barcelona. Paidós.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Cuadernos para la Coeducación, nº 2*, Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (2007): *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona. Octaedro.

WEBGRAFÍA DE INTERÉS PARA EL TEMA DE LA VIOLENCIA

- <http://acosoescolar.info>
<http://argijokin.blogcindario.com>
<http://mediacion.blografias.com>
<http://convivencia.mec.es>
<http://www.acosoescolar.com>
<http://www.bullying.info>
<http://www.defensordelpueblo.es>
<http://www.educacionenvalores.org>
<http://www.el-refugioesjo.net>
<http://www.mariajosediaz-aguado.tk>
<http://www.mincava.umn.edu/schoolv.asp>
<http://www.mobbing.nu>
<http://www.obsviolence.com>
<http://www.protegeles.com>

WEBGRAFÍA DE INTERÉS PARA EL TEMA DE LA EDUCACIÓN

- <http://aufop.com>
<http://www.ceapa.es>
<http://www.cnice.mecd.es>
<http://www.concapa.org>
<http://www.educoweb.com/escuelapadres.asp>
<http://www.fad.es>
<http://www.fere.es>
<http://www.nccintegrared.org/portal/enredamos/escuela.htm>
<http://www.solohijos.com>

DIRECCIONES DE INTERÉS

Seguridad

B.I.T. (Brigada de Investigación Tecnológica). Cuerpo Nacional de Policía Contra Pornografía Infantil.

Tfno: 915822753. // E-mail: Denuncias.pornografía.infantil@policia.es

EMUME (Equipo de Mujeres y Menores- Guardia Civil).

(Cada uno en su Comunidad Autónoma).

Sector Escultores, 10. Tres Cantos. (Madrid)

Tfno. 918073900.

GRUME (Grupo de Menores de la Policía Judicial).

(Cada uno en su Comunidad Autónoma).

Hermanos García Noblezas, 37. 28037- Madrid.

Tfno. 914931000.

La primera edición de este libro, que consta de 300 ejemplares,
se terminó de imprimir en los talleres gráficos
de GRÁFICAS COLOR EXTREMADURA
el día 12 de junio de 2009.



ISBN 847723866-9



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

