

Discursos, políticas e investigaciones sobre violencia, educación y género en el contexto español

María José Chisvert-Tarazona

Como citar: CHISVERT-TARAZONA, M. J. Discursos, políticas e investigaciones sobre violencia, educación y género en el contexto español. *In*: BRABO, T. S. A. M. (org.). **Mulheres, gênero e violência**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.179-199. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-636-7.p179-199>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 9

DISCURSOS, POLÍTICAS E INVESTIGACIONES SOBRE VIOLENCIA, EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

María José Chisvert-Tarazona

1 INTRODUCCIÓN: CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Los conflictos de intereses, las luchas sociales, se producen en una estructura de desigualdad. Estructura bajo la que son precisamente quienes detentan los recursos quienes sostienen y usan en mayor medida los medios de violencia. Las razones que justifican estas violencias estructurales parten del mantenimiento de los beneficios de la inequidad. Básicamente, la violencia forma parte del sistema de dominación, constituyéndose en una fórmula de control sobre el grupo oprimido.

El 20 de diciembre de 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas definía de este modo la violencia contra las mujeres:

todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer; así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (NACIONES UNIDAS, 1993)

La violencia masculina contra las mujeres, sea física, psicológica, sexual o económica, se sustenta en una desigualdad estructural patriarcal.

Mujeres y hombres acceden de forma diferenciada a los recursos espacio-temporales, educativos, de responsabilidad pública, ofreciendo oportunidades también diferenciadas en la definición autónoma del proyecto de vida personal. La desigualdad sexista es el sustrato en el que se hace realidad el maltrato, el contexto en el que esta violencia se produce.

Como afirma Bonino (2008) la violencia de género se sustenta en supuestos patriarcales que se reproducen en la sociedad y requieren de una toma de conciencia que deslegitime la violencia contra las mujeres:

Las raíces de la violencia de género residen en la propia codificación de la sociedad, basada en la transmisión intergeneracional de los valores de dominación masculina sobre la mujer. Debe cuestionarse el entramado de actitudes, creencias, prejuicios y mitos que legitiman la desigualdad, la subordinación o la inexistencia simbólica de las mujeres que están en la base de la legitimación de la violencia contra ellas. Es indudable que no se podrán producir a menos que haya cambios en las mentalidades y en los supuestos patriarcales que sustentan el mantenimiento de esa violencia. (BONINO, 2008, p. 13).

Siguiendo a Connell (1995), dos patrones de violencia masculina se pueden derivar de esta estructura de desigualdad: (1) miembros del grupo privilegiado, los varones, usan la violencia para sostener su dominación y, en general, se sienten autorizados, completamente justificados, por una ideología de supremacía; y (2) la violencia también se ejerce en la política de género entre los hombres, como manera de exigir o afirmar la masculinidad entre grupos de hombres, como medio para establecer fronteras y excluir.

Los movimientos feministas y los movimientos de defensa de los derechos homosexuales hicieron visible este conflicto basado en las relaciones de género al cuestionar la masculinidad hegemónica. Las relaciones de género, si se reconocen como patrones sociales, sitúan la(s) masculinidad(es) y la(s) feminidad(es) en posiciones disputables, no tienen un carácter fijo, y por la tanto, invitan a la transformación. En palabras de Leal y Arconada (2011), resulta imprescindible hacer un desarme profundo de privilegios masculinos, conscientes de que ser hombre en una sociedad machista no implica necesariamente apoyar el machismo. En prevención de la violencia de género es clave ayudar también a los hombres a

reconocer que pueden liberarse de la presión social que ejerce el estereotipo masculino, rígido y coercitivo (Díaz-Aguado, 2009).

En el contexto normativo español, la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género representa un avance cualitativo, una mirada audaz, sistémica, que acoge en su formulación el pensamiento de los movimientos feministas. Argumenta en su primer artículo la profunda violencia que se ejerce sobre las mujeres por ser precisamente eso, mujeres: “Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”. (ESPANHA, 2004).

Mujeres que no sólo pierden sus derechos, sino que acaban aceptando las definiciones que los abusadores dan de ellas como seres incompetentes, desvalidos y/o culpables.

En la misma línea discursiva se sitúa la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. Se dirige a la prevención de esas conductas discriminatorias y a la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Se trata de un programa social que va más allá de una declaración de intenciones e incorpora acciones específicas, entre otros, en el ámbito educativo, tal y como se recoge en su Título II de Políticas Públicas para la Igualdad. Principios, compromisos, que los centros educativos tienen que introducir como garantes de la igualdad efectiva y de la prevención de la violencia masculina.

Discursos y políticas se articulan con objeto de ofrecer respuestas a lo que es un problema grave en la sociedad española. Según fuentes del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012), el porcentaje de mujeres que señaló en la macroencuesta de 2011 haber sufrido violencia de género alguna vez en la vida ha sido del 10,9% del total de entrevistadas, lo que equivale a más de 2.150.000 mujeres del estado español. De ellas, estarían en la actualidad en situación de maltrato casi 600.000 mujeres (el 3,0% del total de entrevistadas) y habrían salido de esa situación más de 1.560.000 (el 7,9% del total de encuestadas).

2 POR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA Y COEDUCATIVA

Las lógicas universalizantes de las estructuras del Estado moderno y de las relaciones del mercado muestran las tendencias de crisis en las relaciones de poder al entrar en una contradicción en las desigualdades sostenidas entre mujeres y hombres. La deslegitimación de la democracia representativa es debida a desigualdades estructurales difíciles de desactivar, como la baja presencia de mujeres en el espacio político. La incapacidad de las instituciones de la sociedad civil para resolver esta tensión se convierte en foco de turbulencia política, alimentado por el colapso de la legitimidad del poder patriarcal y por un movimiento global feminista dirigido a la emancipación de las mujeres. Al menos en un plano teórico, el desarrollo de una cultura democrática pone al servicio de la ciudadanía la posibilidad de acceder al espacio público, de ser, de llegar a ser, de participar de los bienes que ofrece el Estado. En toda sociedad democrática hay derechos nacidos especialmente para el respeto a la individualidad: garantía de privacidad, libre pensamiento, libertad de expresión, etc. En atención a esa individualidad la educación es entendida como capacitación para el ejercicio de la libertad, de la autonomía.

En la actualidad perduran en las escuelas elementos que reproducen y perpetúan el sexismo. La institución escolar legitima el sistema establecido en la medida en que se define como transmisora del legado de nuestras formas de convivencia en sociedad. Bajo la función legitimadora del sistema educativo aún hoy nos encontramos en el estado español con la defensa de un modelo androcéntrico, en el que el lugar central lo ocupa el varón de una determinada estructura social y etnia. Es un modelo social en el que las mujeres, niñas y todo lo considerado femenino tiene un valor de segundo orden, y aunque no se hace explícito, contenidos, relaciones, espacios y expectativas se muestran diferentes y desiguales en niños y niñas, en chicos y chicas. Curiosamente, la presencia de un único modelo válido introduce la confianza ante el hecho igualitario e invisibiliza la determinación social de la escuela. Efectivamente acceder niñas y niños a un único currículum identificado con lo universal no es garantía de igualdad si se trata de un modelo que todavía guarda una mirada androcéntrica.

Sin embargo a la escuela también se le reconoce una misión transformadora, al asumir la formación de una ciudadanía crítica capaz de valorar la calidad de su mundo en la medida en la que todas y todos vivamos y

convivamos mejor. Brabo (2008) sostiene que el proceso de construcción de una sociedad democrática y justa requiere cuestionar el presente, no adaptarse a él, razón por la que es relevante disponer de una educación que visibilice los mecanismos de dominación, que participe de la construcción de una ciudadanía crítica.

La coeducación ha cuestionado los planteamientos tradicionales que tendían a confundir la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades. Educar la sensibilidad hacia la coeducación implica articular el espacio de reflexión y de acción sobre géneros, sexualidades y educación. Rodríguez (2003) define la coeducación como un modelo de escuela que respeta y valora las aportaciones y experiencias positivas de ambos sexos corrigiendo estereotipos ligados a modelos obsoletos de feminidad y masculinidad. Esta propuesta pedagógica evidencia que la escuela no es un espacio neutro, que incorpora mecanismos de reproducción de las desigualdades, de control hegemónico, de violencia. Es por tanto un concepto dinámico, flexible, en evolución, que busca corregir relaciones pedagógicas no igualitarias.

La actuación del profesorado en la prevención de la violencia y en la puesta en marcha de acciones transformadoras bajo una perspectiva de género es clave. Le corresponde pensar de forma consciente y rigurosa su enseñanza y crear un nuevo marco de actuación adaptado a su propio contexto educativo y a su alumnado.

Desde este capítulo se mostrará la relevancia de analizar discursos, políticas y líneas de investigación relativas a relaciones de género y prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en los contextos educativos, espacios de enseñanza-aprendizaje que deben tender hacia nuevas prácticas igualitarias.

3 DISCURSOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS RELATIVAS A RELACIONES DE GÉNERO EN EL ESTADO ESPAÑOL

Las últimas décadas han sido muy significativas para el avance de las relaciones de género en el panorama educativo español. Se han dado pasos efectivos de la escuela segregada a la escuela mixta y a la escuela coeducadora.

La Ley General de Educación de 1970 puso de relieve un profundo interés por renovar la escuela. El período tardo-franquista inspiró esta ley en las experiencias educativas de otros países europeos y en las ideas progresistas españolas de épocas anteriores. Los esquemas ideológicos de esta norma buscaban la democratización de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la enseñanza mixta, si bien es cierto que no se cuestionaban los valores tradicionales asignados a cada género, ni el rol relativo al cuidado del hogar exclusivo de las mujeres (ALBERDI, 1986; FOESSA, 1976; GONZÁLEZ, 2010). Hay que reconocer a esta ley la pretensión de universalizar la enseñanza, de compensar desigualdades de origen, pero no buscaba tratar al alumnado por igual. El programa curricular se unificó en las escuelas públicas. La propuesta eliminó los programas académicos relativos a las Enseñanzas del Hogar, hasta entonces valoradas como valiosas para la misión a desempeñar por las mujeres. Por tanto el currículum no integró elementos básicos de ambos sexos, más bien se generalizó el currículum que se enseñaba en las escuelas masculinas, la transmisión del saber respondía de este modo a un modelo androcéntrico. La coeducación no fue un tema prioritario, de hecho sólo fue reclamado por incipientes movimientos de renovación pedagógica y asociaciones de mujeres (GONZÁLEZ, 2010).

Con la llegada de la democrática, la Constitución Española de 1978 legitimó el nuevo régimen político y reconoció una igualdad jurídica y educativa. Así queda reflejado en los artículos 9 y 14, dónde se señala la obligatoriedad de cumplir la no discriminación por razón de sexo (ESPANHA, 1978). Se eliminaron barreras legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados estudios y profesiones. Sin embargo, la igualdad formal se confundía todavía con la igualdad real, la escuela mixta con la escuela coeducativa.

La creación en 1983 del Instituto de la Mujer, adscrito al Ministerio de Cultura fue una de las medidas de igualdad propiciadas por la entrada en la Comunidad Europea. Este instituto inicia campañas de sensibilización hacia la coeducación, incluyendo el análisis de programas curriculares y de material didáctico, así como la revisión de las actitudes y comportamientos de profesorado y alumnado.

En 1987 la totalidad de la población española estuvo escolarizada, siendo las niñas especialmente beneficiarias. Ello produjo un incremento

de la matrícula femenina en la educación secundaria, que ha pasado a ser superior a la tasa masculina en las dos últimas décadas (TIANA, 2004).

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se asume la misión transformadora de la escuela. En esta ley se recoge por primera vez la intención de luchar contra los estereotipos sexistas posibilitando un significativo desarrollo en las políticas curriculares de los centros y en las prácticas educativas en las aulas. (ESPANHA, 1990).

Sin embargo, los avances que comenzaron a hacerse palpables en las aulas se pusieron en cuestión con la aprobación de la Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE) en 2002, tras la entrada en el gobierno del partido conservador. Esta ley supuso un retroceso en las políticas de género: invisibilizaba lo femenino, omitiendo cualquier referencia explícita. Es cierto que introdujo breves alusiones a la equidad o al beneficio de todos los jóvenes sin exclusiones, si bien eran consideraciones que no reparaban explícitamente en el sexismo o en la violencia de género. Aunque esta normativa apenas si llega a ponerse en marcha en los centros educativos. La llegada al poder del partido socialista apresura la formulación de una nueva ley educativa (ESPANHA, 2002). La Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente desde 2006, recoge una nueva asignatura, Educación para la ciudadanía, que a pesar de las controversias generadas en esferas políticas, se constituye como espacio de reflexión sobre la democracia, los principios de la Constitución y de los derechos humanos, prestando especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres (ESPANHA, 2006). Paralelamente se señala el carácter transversal de la educación en valores, para todas las áreas, en todas las etapas educativas. Si bien sería ingenuo considerar que estas políticas educativas se diseminan en nuestras escuelas sin alterar su esencia, existe distancia todavía entre las políticas y los discursos en los que se inspiran y las prácticas.

El 17 de mayo de 2013 el Consejo de Ministros aprueba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Este nuevo cambio en la normativa, profundamente cuestionado por la comunidad educativa y por los partidos de la oposición, supone un importante retroceso en el reconocimiento de las relaciones de género en la escuela (ESPANHA, 2013). De un lado, desaparece la educación en valores democráticos, como

eje transversal del currículo. Por otra parte, se refuerza la asignatura de religión, con una visión del papel de las mujeres sometido a creencias en materia de sexualidad y reproducción. Paralelamente, desaparecen las asignaturas de Ética de 4º de la ESO y de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, asignaturas cuyo contenido incorporaban el tratamiento de la igualdad entre géneros.

Como se puede apreciar, la falta de un pacto educativo en el ámbito político se traduce en reformas educativas constantes.

A pesar de ello, de la escasa consistencia de algunos avances relevantes, es sustancial reconocer que los sistemas educativos modernos han avanzado bajo una perspectiva de género. La educación de las mujeres ha experimentado un proceso acelerado muy relacionado con los avances alcanzados por las mujeres en el conjunto del sistema social (GONZÁLEZ, 2010).

Sin embargo, los intereses en investigación educativa se dispersan alentados por un ejercicio de visibilización de la diversidad y por la sensación de que la igualdad es un hecho en nuestras escuelas. Eso se produce en un contexto en el que el saber escolar sigue transmitiendo básicamente una cultura androcéntrica. En esta línea advierte Marina Subirats (2010) sobre sesgos de género que perduran, sobre como las mujeres todavía están ausentes en los libros de texto y materiales curriculares y además opera el currículum oculto:

[...] no se han conseguido modificar los libros de texto, a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los currícula los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, y el tímido intento realizado con la asignatura de educación para la ciudadanía ha desatado una batalla frontal por parte de la Iglesia y del PP [...]. No se ha conseguido un uso equilibrado de los espacios, ni de los tiempos, ni un cambio suficientemente claro en el lenguaje. (SUBIRATS, 2010, p. 156-157).

Es importante detenerse en los avances de un nuevo científicismo que argumenta sobre la idoneidad de una escuela diferenciada (BARRIO, 2005; CALVO, 2008). Sus estudios abalan que niñas y niños aprenden y tienen ritmos de maduración distintos, mejorando sus rendimientos escolares si están segregados. En el lado opuesto, Subirats (2010) responde ante

este dudoso posicionamiento reivindicando la coeducación como garante de un mutuo entendimiento entre mujeres y hombres en la construcción de códigos comunes. Efectivamente la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas, al no introducirse los saberes y valores femeninos en el currículum educativo. En esta línea el paradigma de la igualdad en la diferencia defiende la concepción del currículum bajo una mirada no androcéntrica, crítica con el qué, cómo y por qué se enseña. Propone el cuestionamiento de un currículum masculino identificado con lo universal. Para ello valora la relevancia de introducir la coeducación entre las materias de formación inicial y continua del profesorado.

El respeto y la no violencia se aprenden, básicamente, en las relaciones establecidas en la familia y en la escuela. Será difícil que los discursos y las políticas se aproximen a la realidad del aula si el profesorado y el resto de la comunidad educativa no comparten valores basados en la construcción de la igualdad y en la protección de los derechos humanos, en rechazo del sexismo y el acoso.

4 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La formación en género se recoge como uno de los temas más significativos en conferencias internacionales sobre la mujer. En algunas de ellas se hace explícito el interés por la formación del profesorado dado que introduce la variable de diseminación del conocimiento.

En el Informe de Naciones Unidas relativo a la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing) entre las medidas que se proponen se incluye: “elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permitan cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.”

Siguiendo las directrices de los nuevos planes de estudio en el contexto español respecto del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la formación universitaria surgen iniciativas de interés. Destacable la reciente incorporación en la Universidad de Valencia de una materia optativa introductoria sobre las Relaciones de Género di-

rigida a las diversas ramas de conocimiento. La diseminación de este conocimiento será sin duda beneficiosa, sin embargo cabría considerar la necesidad de introducir en el plan de estudios del profesorado una clara apuesta hacia la coeducación.

Efectivamente el profesorado sólo llega a profesionalizarse cuando reflexiona sobre su vocación y opta por una postura respecto de ella que le guíe y sostenga en la importante tarea de educar. Pero, ¿qué convierte una propuesta transformadora en una práctica educativa? ¿Qué variables son posibilitadoras en la incorporación de propuestas coeducativas? ¿Qué formación del profesorado respondería a esta necesidad?

Un estudio sobre medidas adoptadas en la Unión Europea, Díaz Aguado, Martínez Arias y el Instituto de la Mujer (2002) refleja un desfase generalizado entre objetivos y medios, entre discurso y práctica, entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que debe hacer el profesorado y los medios que pone a su disposición para conseguirlo. Los discursos adolecen de medidas concretas generalizadas, de los recursos necesarios para erradicar el modelo que conduce a la violencia de género y sustituirlo por un modelo basado en la igualdad.

5 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En los últimos treinta años se ha producido un desarrollo de los estudios de las mujeres que ha cuestionado el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo nuevas oportunidades de inclusión de las mujeres como sujeto y objeto del mismo. A pesar de las medidas a favor de la coeducación, de una normativa específica sobre igualdad, el sexismo y la violencia de género perviven, están enraizados, en muchos casos de manera inconsciente, en el sistema de valores, creencias, actitudes y se transmiten a través del currículum oculto activando las desigualdades, legitimando pautas sexuadas, posibilitando un determinado orden social.

Tres enfoques teóricos participan en líneas de investigación fructíferas en relación a cuestiones de género y sexualidad en educación: las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural (COLÁS; JIMÉNEZ, 2006).

Las teorías feministas parten de abordajes teóricos diversos, muchas son las perspectivas que se han ido gestando y desarrollando en la cultura contemporánea. Matizaremos aquí tres de las líneas más significativas: el feminismo de la igualdad, el feminismo de la diferencia y el postestructuralismo crítico.

Desde el feminismo de la igualdad se aporta un marco conceptual explicativo de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género. Aluden a la devaluación, a la opresión y a la explotación de las mujeres frente a la sobrevaloración de roles masculinos, así como a la realización de propuestas de acción (ACKER, 1995). Sandra Harding (1996) enmarca el actual debate feminista desde una revisión de las críticas a la ciencia y a las investigaciones realizadas bajo una mirada androcéntrica. Según la autora parte del proyecto del feminismo consiste en poner de manifiesto la relación entre la visión científica y totalizadora del mundo con un universo invisibilizado, el de los sentimientos, las emociones, los valores políticos, el imaginario individual y colectivo.

Los sistemas educativos son considerados desde estas teorías como instrumentos de socialización que secundan el androcentrismo. Se interesan en clave social y cultural por el currículum: lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. En relación al profesorado se preguntarán sobre su percepción del género, sobre cómo afecta en su práctica y sobre cómo transformarla.

El feminismo de la diferencia sexual analiza la asimetría de la relación entre los sexos y la separación de las esferas de lo simbólico y lo social, postulando que lo simbólico precede y organiza lo social. Crear orden simbólico significa introducir la variable de la diferencia sexual en todos los ámbitos de la vida, del pensamiento, de la política, desde la complicidad y solidaridad entre las mujeres. La variable no es el género, que es interpretada como un sexo colonizado, sino la diferencia. Cuestiona la educación engendrada en el androcentrismo. Si la educación dada a los hombres durante tantos años no ha servido para terminar con la guerra, ¿Por qué convendría que las mujeres también recibieran esa misma educación?

La tercera línea de investigación feminista, el postestructuralismo crítico, insiste en la fragmentación, en la deconstrucción de la mujer y el

reconocimiento de las “mujeres” y estimula a cuidar y defender las expresiones teóricas de las luchas de las mujeres. Bajo esta mirada el género y el sexo carecen de referentes fijos, disolviendo el propio feminismo en cuanto a teoría que pueda reflejar una identidad esencial. Femenidad y masculinidad son construidas socialmente y responden a un contexto histórico (RODRÍGUEZ, 2007). La identidad de género es considerada como un fenómeno permanentemente inacabado y sujeto a múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción, se trata de una variable unida a otras como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables, complejas, en construcción. Sus investigaciones analizan las estrategias que se ponen en juego para acomodarse, pero al mismo tiempo, resistir a los patrones de género establecidos por el orden social. Las relaciones pedagógicas desde este pensamiento requieren ser revisadas, despojarse de servilismos, partir de procesos de enseñanza-aprendizaje instalados en la búsqueda, en la pregunta, en la curiosidad, antes que en la respuesta y la conceptualización. Se nos exhorta a comprender, a escuchar, a tejer complicidades entre todos los agentes educativos.

Harding (1996) sostiene que en este momento de la historia las categorías analíticas feministas no sólo son inestables, sino que también deben serlo. La categorización feminista es diversa, sin embargo el reconocimiento de este hecho puede ser considerado como un revulsivo, un recurso para la construcción del saber. Las divergencias son indicios de oportunidades, la desestabilización de pensamiento hace avanzar la comprensión con mayor eficacia.

El segundo enfoque teórico, la pedagogía crítica a través de Freire (1990) se articula con la transformación social. Parte de la valoración de la toma de conciencia crítica que permite a las personas transformar la realidad desde la intervención política. El avance en los niveles de conciencia relativos al género asociados al condicionamiento histórico-cultural sería el objeto de estas investigaciones. El pensamiento de Freire valora en el profesorado y en el alumnado la lectura de la realidad para escribir su propia historia. Supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo desde la acción y reflexión, a través del diálogo (TORRES, 2007). Cuatro dimensiones nos permiten aproximarnos a la revisión de la opresión, entre otras, bajo una mirada de género: conocer críticamente la

realidad, comprometerse con la utopía de transformarla, formar sujetos de dicho cambio y educar desde el diálogo.

La teoría sociocultural, desarrollada por psicólogos educativos como Vigotsky o Cole propone el estudio de las prácticas educativas. Para ello parten de la relevancia de los contextos en la construcción de la identidad. De hecho, la identidad (también de género) es el resultado de una doble influencia de factores sociales y personales. Los contextos culturales, económicos, sociales, históricos, aportan referentes identitarios claves, pero son las personas las que en última instancia tienen la potestad de decidir posibilitando la aparición de identidades no previstas. La posición dinámica ante los patrones culturales de género socialmente establecidos posibilita la asunción de diferentes identidades. Se evidencian en estas investigaciones posicionamientos legitimadores de las propuestas generadas por las instituciones dominantes, así como identidades de proyecto que plantean el cuestionamiento de la cultura dominante.

Bajo estos grandes paraguas conceptuales habitan diversas líneas de investigación que aluden a la desigualdad de género y sexualidades y a la violencia que implícita o explícitamente representan.

6 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN BAJO UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y VIOLENCIA

A partir de los años 80 estudios e investigaciones asumidos desde el feminismo académico español han ido gestando un corpus teórico en constante deconstrucción y resignificación.

En los últimos veinte años las producciones investigadoras tienden a la fragmentación, hacia una cierta dispersión del objeto de investigación. La propuesta de Colás y Jiménez (2004) relativa a la clasificación de los ámbitos de producción científico-pedagógica bajo una perspectiva de género abre un espacio a la reflexión sobre el sentido y finalidad de las producciones investigadoras. Considera que se están realizando producciones investigadoras en tres grandes ámbitos: (1) la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos; (2) la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género; y (3) la construcción de alternativas educativas.

Cada uno de estos ámbitos incorpora diversas líneas básicas de trabajo en las que podríamos clasificar la abundante producción científica sobre género en educación.

El primer ámbito de producción investigadora, la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos, introduce estudios relativos a la escolarización y al aprendizaje. Las investigaciones sobre la escolarización analizan datos relativos a índices y tasas de escolarización, evidenciando la exclusión de género a nivel “macroestructural”, si bien estudios actuales muestran avances en las últimas décadas en la feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo. Estudios sobre aprendizaje, sobre rendimiento escolar, son abordados desde diversas perspectivas: habilidades y capacitación cognitiva en función del género, rendimiento en materias escolares (CASTAÑEDA, 2001; FREIXAS, 2000), o las expectativas académicas del alumnado según el sexo (SIMÓN, 2003). En esta línea, algunos estudios inciden en la relación entre los valores sociales y académicos, al evidenciar cómo las disciplinas de corte técnico se asocian a valores atribuidos socialmente a hombres y las disciplinas de corte humanístico corresponden a valores propios de los estereotipos femeninos. En esta área de producción investigadora también podemos encontrar análisis centrados en el profesorado que advierten de la escasa presencia de hombres (SANTOS GUERRA, 2000). Existe un gran número de investigaciones en Europa, especialmente en educación secundaria, relativas a la violencia y acoso escolar. La mayoría son estudios de tipo cuantitativo y estudian la frecuencia y los distintos tipos de violencia. El problema afecta especialmente a aquellos grupos más vulnerables: alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, a las chicas, que sufren discriminaciones y abusos sexuales con más frecuencia que los chicos por razón de género y jóvenes que pertenecen a las minorías sexuales, homosexuales, bisexuales y transexuales.

El segundo ámbito de producción investigadora, la crítica a las prácticas educativas reproductivas de discriminación, se sitúa básicamente en estudios relativos al currículum. Se reconoce en estas investigaciones el enfoque androcéntrico en el tratamiento de los contenidos educativos, mostrando el escaso reconocimiento a las contribuciones científicas, sociales y culturales de las mujeres. Investigaciones sobre currículum oculto realizadas en los años ochenta y noventa ponían de relieve un trato dife-

rencial del profesorado sobre los chicos y chicas. Subirats y Brullet (1988) evidenciaban este trato diferencial al mostrar mayor interacción del profesorado con los niños que con las niñas; Abraham (1995) dirigió sus investigaciones hacia la valoración o expectativa diferenciada del profesorado sobre un mismo comportamiento de chicos y chicas. La denuncia sobre el heterosexismo y la homofobia también se sitúa en este ámbito de investigación (FERRIOLS, 2011; COGAM, 2005). El heterosexismo normativo invisibiliza y desnaturaliza otras realidades. La homofobia queda en la cara oculta de los institutos que nunca mencionan tal problema. Incluso las investigaciones llevadas a cabo sobre violencia en el contexto escolar, no lo abordan de forma precisa o bien lo mencionan muy por encima como parte de las manifestaciones de acoso, como por ejemplo se puede observar en la bibliografía anglosajona y la estadounidense. En la española habría que remitirse a producciones de colectivos LGTB. Una tercera línea de estudio respondería a la reproducción de estereotipos de género en los libros de texto (BLANCO, 2000; SÁNCHEZ, 2002). Varios estudios del Instituto de la mujer español muestran que los materiales didácticos, especialmente los libros de texto, siguen reproduciendo los estereotipos de género: marginación de las mujeres; omisión de eventos importantes relativos a su participación en la historia de su país o en la obtención de derechos; la ausencia de personajes femeninos políticos o con profesiones importantes; la atribución del ejercicio del poder en mayor medida a los hombres (aparecen como alcaldes, presidentes, fiscales, directores de escuela) que a las mujeres. Currículum oculto que ejerce gran influencia en la transmisión de valores y prácticas sexistas e influye en el modo en el que chicas y chicos van a elegir su rumbo académico y profesional. Estudios relativos al profesorado también podrían ubicarse en este ámbito de investigación cuando se dirigen a la identificación de aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, conductas del profesorado, tiempo de atención, o expectativas sobre el éxito del alumnado según el sexo (ATTABLE, 1991).

Resulta especialmente sugerente el tercer ámbito propuesto por Colás, la construcción de alternativas educativas, por su fórmula propositiva dirigida a la transformación de los procesos y también de los resultados educativos bajo una perspectiva de género. En las conclusiones de investigaciones relativas a los ámbitos enmarcados con antelación, identificación

y reconocimiento de desigualdades y crítica a las prácticas educativas reproductivas, se formulan en muchos casos posibles proyectos transformadores. Si bien la construcción de alternativas educativas es en sí misma un estimulante objeto de investigación. El tratamiento de la prevención contra la violencia en el marco escolar requiere de esfuerzos investigadores en dos ámbitos: la coeducación y el aprendizaje emocional. En atención a esfuerzos transformadores coeducativos introduce Blanco (2006) propuestas para facilitar la revisión desde el profesorado de los materiales curriculares utilizados en su práctica. También encontramos abundantes producciones relativas a buenas prácticas, sirva de ejemplo el Proyecto TEON XXI¹² que ofrece una herramienta para la medición y seguimiento de la integración de la cultura de género en los centros educativos, así como un banco de buenas prácticas coeducativas experimentadas. Estudios relacionados con la formación del profesorado se ubican en este ámbito investigador con propuestas que propician el conocimiento de diferentes experiencias educativas desarrolladas en las aulas para promover la igualdad (JARAMILLO, 1999). Especialmente interesante es la investigación de Bolaños y Jiménez (2007) que realiza una propuesta de formación inicial del profesorado desde el paradigma ecológico de Bronfennbrenner en la que las metodologías didácticas se vinculan a los contextos culturales, institucionales y personales de desarrollo. Las representaciones mentales que el profesorado en formación mantiene sobre el binomio género-poder son claves en esta investigación para la diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género y en la lucha contra la violencia hacia las mujeres.

Reconocida la coeducación como respuesta preventiva frente a la violencia contra las mujeres, el aprendizaje emocional es también un elemento clave en estos procesos hacia la tolerancia, la autocrítica y la empatía. En esta línea de construcción de alternativas educativas se desarrollan investigaciones relativas a la introducción de saberes o valores femeninos como la educación sentimental (OLIVEIRA, 2000) que aúnan una mirada no androcéntrica del currículum con la cimentación de una educación por la paz.

¹² Más información en la web: www.teonxxi.es. Consulta realizada el 20/10/2011.

7 CONCLUSIONES

En esta sociedad desigual en cuestiones relativas al género, la acción transformadora es requerida para cuestionar la naturaleza misma del poder y su relación con las categorizaciones y roles comúnmente asumidos. Las raíces de la violencia contra las mujeres residen en actitudes, creencias, prejuicios, mitos que legitiman la desigualdad. Pero, ¿cómo prevenirla? En la introducción de este capítulo se reparaba en el concepto de violencia de género, sobre cómo se articulan discursos y políticas con objeto de ofrecer respuestas a lo que es un problema grave en la sociedad española. Y efectivamente la escuela es una institución posibilitadora de reforma y cambio social. Sin embargo encierra paradojas. Una de las más evidentes es el mantenimiento de la misión reproductora que la sociedad encomienda a la escuela como transmisora de patrones culturales. Desear y promover la inmovilidad beneficia a quienes se encuentran en posiciones ventajosas. Se trata de un modelo único, esencialmente androcéntrico, caracterizado por una ordenación selectiva y por la legitimación de formas de lenguaje privilegiadas que sostienen la violencia. Es una falsa neutralidad rehuir en las escuelas el compromiso político (SANTOS GUERRA, 2010). Tan importante es aprender y enseñar las materias como preparar al alumnado para un compromiso ético, político, social y por la paz.

La elevada practicidad hacia la que deriva la sociedad actual podría hacernos considerar que es desde la construcción de alternativas educativas desde dónde se podrá avanzar en la prevención de la violencia. Bajo esta mirada se trataría de poner en valor determinadas prácticas posibilitadoras de la acción profesional docente, de capacidad transformadora, desde el desarrollo de líneas de investigación sólidas que aporten conocimiento sobre cómo afrontarlas. Sin duda es clave para seguir avanzando en la equidad de género, sin embargo, revisar la práctica docente exige de pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género. Esto requiere de investigaciones actualizadas y contextualizadas que permitan tanto la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos, como la crítica a aquellas prácticas educativas reproductivas de discriminación de género. Es imprescindible seguir produciendo investigaciones en los tres grandes ámbitos referidos.

El pensamiento crítico deseable en el profesorado, de mirada liberadora, que construye y deconstruye nuevas actitudes y conocimientos acordes con un tratamiento de géneros y sexualidades, superador de binarismos o identidades esencialistas, capaz de integrar la diversidad e incorporarla en espacios públicos, capaz de ofrecer respuestas a la violencia contra las mujeres, requiere de una sólida producción investigadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, J. *Divide and school: gender and class dynamics: comprehensive education*. Londres: Falmer Press, 1995.
- ACKER, S. *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.
- ALBERDI, I. La educación de la mujer en España. In: BORREGUERO et al. (Dir.). *La mujer española: de la tradición a la modernidad*. Madrid: Tecnos, 1986. p. 71-80.
- ATTABLE, E. et al. *Proyecto Telnet de formación del profesorado en coeducación*. Valencia: Colección de educación, 1991.
- ARENAS, G. *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó, 2006.
- BARRIO, J. M. *Educación diferenciada: una opción razonable*. Pamplona: Eunsa, 2005.
- BLANCO, N. *El sexismo en los materiales educativos en la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, 2000.
- _____. Materiales curriculares coeducativos. In: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. *Guía de buenas prácticas ente hombres y mujeres en educación*. Andalucía, 2006. p.73-84.
- BOLAÑOS, L.M.; JIMÉNEZ, R. La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, v. 25, n. 1, p. 77-95, 2007.
- BONINO, L. *Hombres y violencia de género: más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Igualdad, 2008. Disponible em: <<http://www.luisbonino.com/pdf/hombres%20y%20violencia%20de%20g%C3%A9nero.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- BRABO, T. S.A.M.; COSTA, R.B. Direitos humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação. *ORG&DEMO*, Marília, SP, v.9, n.1/2, p. 57-74, jan./ dez., 2008.

CALVO, M. *Cerebro y educación: las diferencias entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Córdoba: Almuzara, 2008.

CASTAÑEDA, J. La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: un estudio evolutivo con estereotipos de género. *Anuario de Psicología*, v. 32, n. 1, p. 31-50, 2001.

COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R. El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, v. 16, n. 4, p. 69-93, 2004.

_____.; _____. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, n. 340, p.415-444, 2006.

CONNELL, R. *The social organization of masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 86, p. 31-46, 2009.

_____.; MARTÍNEZ-ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER. *Good practice guide to mitigate the effects of and eradicate violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea, 2002.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, n. 311, 29 Dic. 1978. seção A, p. 29313- 29424.

_____. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n. 187, 6 Ago. 1970. Seção A, p. 12525—12546.

_____. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, n. 313, 29 Dic. 2004. Seção A, p. 42166-42197. Disponível em: <<http://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). 2013. Disponível em: <http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, n. 71, 23 Mar. 2007. Seção A, p. 1261-12645.

_____. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, n. 238, 4 Oct. 1990. Seção A, p. 28927-28942

_____. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la enseñanza (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madri, n. 302, 24 Dic. 2002. Seção A, p.45188-45220.

_____. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Principales resultados de la macroencuesta de violencia de género 2011. 2012. Disponível em: <http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf> Acesso em: 13 jun. 2013.

FERRIOLS, M. J. Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 414, jul./ago., p. 24-28, 2011.

FOESSA. *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1975*. Madrid: Euroamérica, 1976.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

FREIXAS, A. Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. In: JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN DE LAS MUJERES: NUEVAS PERSPECTIVAS, 2000. Sevilha. *Anais...* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2000.

GENERELO, J.; GALÁN, J.J.P. *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM, 2005.

GONZÁLEZ-PÉREZ, T. Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, n. 351, p. 337-359, 2010.

HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.

JARAMILLO, C. *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicos y chicas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1999.

INSTITUTO DE LA MUJER. *Intercambia: coeducar en el amor y la sexualidad y otros proyectos*. Madrid, 2009.

LEAL, D. A.; ARCONADA, M. A. *Convivir en igualdad*. prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas. Madrid: UNED, 2011.

NACIONES UNIDAS. Asamblea General. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993, 1994. Disponível em: <<http://www.servindi.org/pdf/DecEliminacionViolenciaMujer.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

- OLIVEIRA, M. La educación sentimental. una carencia en el sistema educativo. In: SANTOS-GUERRA, M. A. *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000. p. 71-90. (Biblioteca de Aula, n. 149).
- RODRÍGUEZ, C. Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, n.342, p. 397-418, 2007.
- _____. Investigaciones sobre las desigualdades de género en el sistema educativo. In: SECRETARÍA CONFEDERAL DE LA MUJER DE CCOO (Ed.). *Un acercamiento a los estudios de género: Encuentro de mujeres sindicalistas de CCOO*, 2. Madrid: Alemania, 2003. p. 121-154.
- ROMERO, A.; ABRIL, P. Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27. v. 2, n. 3, p. 40-50, 2008.
- SÁNCHEZ, A. El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, n. 29, p. 91-102, 2002.
- SANTOS-GUERRA, M.A. *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000.
- _____. Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, n. 351, p. 23-47, 2010.
- SIMÓN, M. E. Convivencia y relaciones desiguales. In: RODRIGUEZ, C. M. (Coord.). *Currículum y género: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2003. p. 153-168. Disponible em: <http://www.ciudadanas.org/ELENASIMON/DOCUMENTOS/CONVIVENCIA_Y_RELACIONES_DESIGUALES.htm>. Acceso em: 17 jul. 2012.
- SUBIRATS, M. ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v. 3, n. 1, p.143-158, 2010.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
- _____.; TOMÉ, A. *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- TIANA, A. La política educativa en los hechos: escolarización y financiación. In: SACRISTÁN, J. G.; SEBARROJA, J. C. (Coord.). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, 2004. p. 109-123.
- TORRES, A. Paolo Freire y la educación popular. *Educación de Adultos y Desarrollo*, n. 69, 2007. Disponible em: <http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=279&clang=3>. Acceso em: 8 jan.2013.