

Los chicos héroes y las chicas malas ⁽¹⁾

El trabajo analiza cómo las chicas y los chicos conforman su identidad en la escuela y en la familia a través de modelos y relaciones fuertemente marcados por estereotipos sexistas. El espejismo de igualdad que crea la igualdad formal en la Escuela impide percibir la permanencia de prácticas inconscientes discriminatorias que mantienen y reproducen desigualdad de género. La desigualdad de género existente en la Escuela, en las familias y en la sociedad genera en las chicas una identidad ambivalente que se expresa mediante la imitación de las prácticas de riesgo masculinas, como rechazo a la femineidad socialmente devaluada, y la sumisión a sus parejas en las relaciones de noviazgo. La multiplicidad de situaciones violentas de baja intensidad a las que están sometidos las y los menores y jóvenes les llevan a normalizar, o minimizar la violencia y la violencia de género. Para romper esta influencia hay que desarrollar en la Escuela, desde las etapas iniciales, debate sobre el género y la igualdad de género, prácticas no discriminatorias que permitan la detección de la violencia y de la violencia de género y el desarrollo de relaciones igualitarias, en las que impere la reciprocidad.

Palabras clave: violencia de género, familia, identidades de género, noviazgo, amor, discriminación, escuela.

1. El travestismo impuesto

Cuando trabajamos o convivimos con chicas adolescentes nos llama la atención su lenguaje directo cargado de palabras malsonantes y de gestos violentos. Ante este hecho podemos caer en el error de pensar que la nueva femineidad que se está gestando se limita a ser una mala copia del modelo adolescente masculino. Pero como veremos a continuación, el proceso de imitación que observamos en algunas chicas no es en modo alguno nuevo y, más aún, ha sido tradicionalmente incentivado o impuesto.

Desde la Antigüedad hasta la Edad media se masculinizó a la mujeres dotadas de capacidades espirituales extraordinarias. Se les proponía abandonar su femineidad ⁽²⁾ para hacer nacer a un hombre en su interior y de este modo alcanzar la elevación de espíritu que exige el reconocimiento y el valor social. Junto a quienes las invitaban a abandonar su femineidad como estrategia para superar sus limitaciones, como mujeres, estaban quienes rechazaban el proceso de individuación que trataban de alcanzar, o la violación del silencio ⁽³⁾, como una clara demostración de su innaturalidad sexual ⁽⁴⁾. En otras palabras, con buenas o malas intenciones la historia les ha impuesto a las mujeres el silencio o el travestismo como el único modo de alcanzar respeto social.

La posición de lo que en Occidente se denomina una “señora”, es una posición social falsa, un mero simulacro, puesto que la mujer nunca ha sido formada o educada para ser objeto de veneración social o para merecer pleitesía. “La posición social que ocupa un hombre depende de mil consideraciones; para ellas, una sola decide todo: el hombre a que cada una

(1) Quiero agradecer a Rubén García su colaboración y sugerencias en algunos de los aspectos psicológicos del trabajo.

(2) Esto explica la frase cotidiana escribes o trabajas como un hombre, cuando se quiere exaltar el valor de una determinada acción femineina.

(3) Aristóteles, Política, I, 1260.

(4) Tradicionalmente se ha conectado la innatural sexualidad -una sexualidad promiscua o homosexual- con una innatural erudición en las mujeres. Rius, R., (1992) “Isotta Nogarola: una voz inquieta del Renacimiento”, Filosofía y género. Identidades femineinas, Edit. Pamiela, pp. 80-81.

de ellas haya sabido agradar” (5). Este universo social simbólico envía a las chicas una imagen devaluada de sus congéneres que sólo pueden eludir ocupando posiciones masculinas o desarrollando las habilidades y los emblemas que poseen los chicos (6). Además, este proceso de construcción de la identidad les exige a las chicas, para individualizarse en el grupo de las idénticas, reforzar o crear diferencias entre ellas. La paradoja es que junto a este modelo cultural que segrega y diferencia a las chicas y a los chicos, para discriminar, convive un discurso jurídico político que exalta el valor de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y declara de forma abierta la lucha contra la discriminación por razón de sexo como la vía para alcanzar la justicia y el desarrollo social.

2. La igualdad predicada

El Estatuto Andaluz, de 2007, afirma que “Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social...” (Art. 21), añadiéndose, en el artículo 10.2 que: “La Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluces, promoviendo la democracia paritaria y la plena incorporación de aquella en la vida social, superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica, política o social”; y todo ello, en defensa del interés general y para alcanzar los siguientes objetivos básicos: “La consecución del pleno empleo estable y de calidad en todos los sectores de la producción, con singular incidencia en la seguridad y salud laboral, la conciliación de la vida familiar y laboral y la especial garantía de puestos de trabajo para las mujeres y jóvenes generacionales de andaluces” (Art. 10.3.1º). Unos objetivos políticos que incumben a todos los poderes públicos de la Comunidad Andaluza impregnando a todas las políticas públicas, que deben estar orientadas por los principios rectores que se establecen en el artículo 37.1.2º: lucha contra el sexismo, la xenofobia, el belicismo, especialmente mediante una educación en valores que fomente la igualdad, la tolerancia, la libertad y la solidaridad, con el fin de garantizar la calidad del sistema educativo y la mejor formación del profesorado (Art. 52). Estas exigencias del Estatuto Andaluz, en el marco de la legislación estatal, hace evidente la estrecha relación que existe entre educación, empleo y ciudadanía, pero también cómo los sistemas educativos evolucionan en función de los cambios políticos y de las necesidades socio-económicas de la sociedad. Por consiguiente, la educación en valores, en igualdad de género y en la no violencia, junto a las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, son demandas que hoy impone la sociedad globalizada a la Escuela, con el objetivo de afrontar los niveles de productividad y de competitividad que exige la economía globalizada.

No siempre el sistema educativo español ha promovido la igualdad entre las chicas y los chicos y, menos aún, la igualdad de género. Las niñas españolas han tenido vetado o imposibilitado el acceso al sistema educativo público hasta bien entrado el siglo XIX, y el acceso a la enseñanza universitaria hasta principios del siglo XX. Conviene recordar esta historia educativa desigual para destacar la relevancia del esfuerzo educativo público en la lucha por la igualdad. Los Estados democráticos exaltan hoy la igualdad en derechos de mujeres y hombres, al tiempo que declaran universal el derecho de todo ser humano a la educación y a la cultura, como el medio necesario para el desarrollo de su potencialidad. Pero no siempre han promovido los Estados

(5) Amorós, C., (1992) “Feminismo, Ilustración y misoginia romántica”, *Filosofía y género. Identidades femeninas*, Edit. Pamiela, p. 135.

(6) Para conocer el impacto que el género tiene en las identidades de las niñas y adolescentes, véase: Dio Bleichmar E., (1997) *El feminismo espontáneo de la histeria. Estudio de los trastornos narcisistas de la feminidad, Siglo XXI, La sexualidad femenina de la niña a mujer*, Páidos.

esta equiparación. La educación como derecho encuentra su estándar básico en la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, en su artículo 26; en El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), de 1966, en el artículo 13.1 y en la Convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la Enseñanza, de 1960, artículo 27.2. El artículo 13 PIDESC, establece: “Los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de la Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la Paz”. La titularidad de este derecho fundamental corresponde a la persona humana, pero su desarrollo histórico no ha sido igualitario, el género, la raza y la clase social han condicionado y aún hoy condicionan su aplicación.

Aunque la filosofía ilustrada ya establecía una estrecha relación entre el progreso social, la felicidad individual y el conocimiento, lo que convertía a la educación en el motor del desarrollo social, esta alianza ha sido difícil de alcanzar. Han debido pasar algunos siglos para que conseguir la universalización de la educación que hoy disfrutamos.

Aunque la Modernidad predicaba el fin de todas las jerarquías humanas y el igual valor de todo ser humano, el modelo de referencia en la cultura jurídico-política fue un modelo parcial, masculino, que negaba a las mujeres, por voluntad de Dios o de la naturaleza, la capacidad racional necesaria para la titularidad y el ejercicio de los derechos civiles y políticos. Esta exclusión ya es historia, se afirma. Actualmente no existen en España límites en el acceso a los derechos para mujeres y hombres y, menos aún, en el acceso a la educación y a la cultura para chicas y chicos, ¿es cierta esta afirmación?

Los espacios mixtos de niñas y niños en los que se han convertido las escuelas han modernizado las relaciones de género. Sin embargo, las desigualdades de género aún están presentes en la Escuela, en las familias y en la sociedad. Son muchos los logros alcanzados en España respecto a la igualdad en el sistema educativo, pero como afirma la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, en su exposición de motivos: “El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley, aun habiendo comportado, sin duda, un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente, la discriminación contra la mujer aún existente muestra cómo la igualdad plena, efectiva entre mujeres y hombres, aquella perfecta igualdad que no admitiera poder ni privilegio para unos ni incapacidad para otros”, es aún “una tarea pendiente que demanda de nuevos instrumentos jurídicos., así como de remover “los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla”. Entre los nuevos instrumentos jurídicos que la Ley de Igualdad efectiva desarrolla hay que destacar la prevención de las conductas discriminatorias y el desarrollo de políticas activas de igualdad, y es en este nivel activo y preventivo en el que la educación y la Escuela como institución social relevante cobran un especial protagonismo.

Al sistema educativo español se le pide que desarrolle un modelo igualitario y no sexista entre las y los menores y jóvenes, tanto en el currículo explícito

(7)
Olvidamos con frecuencia que el racismo, el sexismo y la homofobia están alimentados por significados inconscientes que tienen lugar en lo que Giddens denomina la conciencia práctica y el sistema básico de seguridad. En una sociedad comprometida con la igualdad formal de todos los grupos, las reacciones inconscientes están más extendidas que los prejuicios y las desvalorizaciones discursivas, y no necesitan de éstas para reproducir privilegios y opresión. Hoy los sistemas coactivos y disuasorios no hacen uso de una violencia explícita utilizan otras formas de opresión, como son la exaltación de ciertas virtudes, habilidades o estándares estéticos con los que se identifica y juzga a las personas. Jung, I.M., (2000) La justicia y la política de la diferencia, Cátedra, pp. 224-225.

(8)
El trabajo se puede consultar en European Journal Of Education and Psychology, 2008, vol1, nº 1, pp. 5-68.

(9)
Este reduccionismo de la complejidad que encierra el fenómeno violento lo observamos no sólo entre los menores, también en las instituciones cuando concentran la lucha contra la violencia de género en las víctimas y en las denuncias, descuidándose las redes sociales de apoyo y colaboración.

(10)
Piliavin y Rodin (1975) estudiaron las razones que llevan a las personas a no intervenir en situaciones de emergencia.

(11)
Desde los estudios de Olwens, en 1977, no se conocen cambios significativos en la trayectoria de los conflictos violentos en las escuelas, si bien están apareciendo cambios en las formas de victimización, hoy las agresiones y acoso se generan a través de las nuevas tecnologías: SMS, Chats, mensajes de video. En este sentido véase los trabajos de Belsey de 2005, Smith, 2006.

(12)
Este es un comportamiento generalizado respecto a todas

como implícito, pero también que proporcione al alumnado el conocimiento y las actitudes necesarias para detectar discriminación y violencia de género. Estas demandas no son fáciles de cumplir. El sistema educativo no tiene autonomía, interactúa con el orden social y cultural en el que nace y se desarrolla. En la Escuela encontraremos las mismas jerarquías de clase, raza y género que están presentes en la sociedad y que se oponen, o neutralizan, los cambios que demanda la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Por este motivo, es prioritario hacer evidente el espejismo de igualdad (7) que crea la igualdad formal o legal y la educación mixta en la escuela.

3. La convivencia escolar y el género

Hace tan sólo unos días la prensa se hacía eco de una investigación realizada por la Universidad de Granada, en la que se analizaban las reacciones emocionales que generaba el maltrato entre las y los menores y jóvenes en la Escuela. En ella, su autora, M^a Jesús Caurcel (8) exponía que: entre los 1,237 niños y niñas (entre 11 y 16 años) encuestados sobre el acoso escolar, los más pequeños (11 y 12 años) tenían una valoración positiva del matón de clase, al que le presuponen poder, valentía, fuerza, heroicidad, capacidad de comunicación, etc. Mientras que rechazaban a las víctimas por considerarlas cobardes, pasivas, inseguras, etc. Para este grupo, las víctimas son quienes deben enfrentarse al problema que padecen y superar su cobardía (9). Otro dato preocupante que desvela el estudio es que la mayoría de las y los menores, un 84%, son espectadores pasivos de los conflictos violentos en la Escuela. Una pasividad que hace nacer en ellos indiferencia, vergüenza y culpa. ¿Cómo valorar este dato? ¿Por qué no protegen y ayudan a las víctimas? La teoría del altruismo de Latané y Darley, elaborada en 1970, nos proporciona algunas respuestas: por un lado, de cómo interpreten las y los menores y adolescentes la situación de conflicto dependerá su comportamiento. Si existen dudas sobre la naturaleza del conflicto –es una pelea, un juego, están arreglando cuentas, la persona agredida ha motivado la discusión, etc.–, no se intervendrá; y, por otro, la conducta estará determinada por el grado de responsabilidad que sientan. Dado que en nuestra sociedad está mal visto intervenir en conflictos ajenos, por tanto no hacerlo no recibe reproche social; las acciones heroicas tienen un alto coste personal (10) y el individualismo invade la sociedad, no puede sorprendernos que las y los menores y jóvenes no intervengan. Por todo ello, la violencia en la Escuela no puede ser analizada desvinculada de las características estructurales en torno a las cuales se consolidan los patrones de interacción y de relación social (11). La identificación con la persona que ejerce violencia es fácil de comprender, si la conducta violenta y manipuladora se asocia a la valentía, la fuerza y la heroicidad, pero no están tan claras las razones que conducen a rechazar a las víctimas (12). Sólo entre las chicas entrevistadas se percibieron ciertas críticas hacia los violentos, así como empatía hacia las víctimas. Pienso que las y los menores y jóvenes reproducen en la Escuela los mismos sentimientos y roles pasivos que adoptan en casa ante situaciones de violencia y de violencia de género.

La investigación desveló también que a medida que las y los menores crecen disminuye el rechazo hacia las víctimas y se incrementa la exigencia de responsabilidad frente a quienes maltratan. Esto significa que la interiorización de las normas morales y sociales reduce violencia y que el proceso de maduración permite a las y los menores y jóvenes desarrollar otras herramientas distintas a la violencia para resolver sus conflictos.

las víctimas, pues a la sociedad le es más fácil aceptar que la responsabilidad está en la víctima, y que no debe actuar, que analizar y afrontar las causas de la situación violenta.

(13)

El observatorio fue creado con el fin de recabar información de las instituciones educativas privadas y públicas implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos, para analizar las situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorecieran la convivencia escolar. Los resultados obtenidos están aún sin publicar, pero un primer borrador puede consultarse en el Informe elaborado por el Consejo Escolar del Estado respecto al curso 2008.

(14)

Para su elaboración se entrevistaron a 6,175 personas del profesorado, 23.100 alumnas y alumnos, 301 centros educativos de toda España, excepto Cataluña, que manifestó su intención de incorporarse al siguiente estudio.

(15)

Díaz-Aguado M^a J., r.; Martín Seoane, G. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud; Díaz-Aguado, M. J. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen dos. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud; Díaz-Aguado, M. J. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen tres. Intervención a través de la familia. Madrid: Instituto de la Juventud.

(16)

Hemos observado con preocupación como la mayor parte de las medidas educativas desarrolladas por las Comunidades Autónomas en colaboración con el Ministerio de Educación para prevenir violencia y mejorar la convivencia en la Escuela olvidan la violencia de género.

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (13) (Real Decreto 275/2007, de 23 de Febrero), en el avance de estudio presentado el 16 de julio de 2008 (14), realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas, destaca que: más del 80% del alumnado de secundaria rechaza las conductas violentas y el 80.2% interviene para detener situaciones violentas o cree que debería hacerlo. El 82.1% del profesorado se siente orgulloso de su trabajo y el 71.4% considera que puede crear con facilidad un clima agradable de trabajo en el aula. Sin embargo, un 3.8% de las y los estudiantes encuestados declararon haber sufrido a menudo o muchas veces acoso en los dos últimos meses, y un 2.4% haber sido acosador. Entre el 1.1% y el 2.1% dicen haber sufrido a menudo o muchas veces las nuevas formas de acoso, el ciber-acoso. El informe analiza también que se ha generado una importante conciencia social en torno al acoso escolar, si bien, la mayoría del alumnado afirma estar bastante satisfecho o muy satisfecho con sus relaciones en la Escuela, tanto con el profesorado como con sus compañeros. Aunque la convivencia escolar es buena, a la luz de los datos citados, el propio informe propone crear condiciones que mejoren y ayuden al desarrollo de una convivencia en igualdad y sin violencia. El cambio existente de primaria a secundaria no nos debe hacer caer en el error de pensar que la igualdad anhelada se conquistará mediante un simple cambio de generación (15). Por otro lado, este tipo de investigaciones deberían completarse con análisis realizados en el interior de los centros durante un cierto periodo de tiempo para conocer en profundidad cómo actúan las y los menores y jóvenes durante las peleas, qué razones esgrimen para justificar sus comportamientos, cómo reacciona el profesorado, qué diferencias existen en los comportamientos por sexo, etc. Esta observación más continua en colaboración con el profesorado y el alumnado permitiría obtener un mejor conocimiento y una mejor intervención.

Debemos incrementar las medidas educativas contra la violencia y la violencia de género y dirigir las a toda la población educativa. Si la violencia y la violencia de género se hacen presentes en las primeras etapas educativas, las campañas de sensibilización y de concienciación deben comenzar en los mismos niveles, para que se consoliden y desarrollen prácticas de igualdad y estrategias de intervención y de detección de la violencia y de la violencia de género (16).

Las estructuras jerarquizadas en las que viven y aprenden las y los menores y jóvenes les llevan a idealizar a quienes rompen las reglas, al sentirse extraños/os a las normas impuestas y a los conocimientos que se le imparten. El sistema educativo español tiene un modelo de aprendizaje poco flexible y de reducida participación por parte del alumnado. Tampoco en las familias adquieren las y los menores y jóvenes habilidades para la negociación y la reciprocidad, cuando son conocimientos imprescindibles para el desarrollo de relaciones igualitarias.

Hacer frente a esta realidad para modificarla exige que la educación en igualdad de género no se limite al estudio de la igualdad, ni a la descripción histórica de los agravios cometidos contra las mujeres o los privilegios reconocidos a los hombres. Para que las y los menores y jóvenes comprendan la realidad actual y sus problemas deben conocer la historia, una historia con perspectiva de género que le ayude a explicar el contexto social y familiar en el que viven y cómo se construyen las identidades

individuales y colectivas; pero esta información resultará insuficiente si además no se les dota de las habilidades para construir utopía y pensamiento alternativo. Una utopía que deben construir a partir del propio presente, porque en él están las claves para construir un mundo mejor.

No podemos mejorar la convivencia escolar sin introducir la perspectiva de género. Debemos conocer las diferencias y las peculiaridades en los conflictos violentos entre chicos y chicas y chicas y chicos, para realizar una intervención eficaz y eficiente. El desarrollo de buenas prácticas obliga a la Escuela a enfrentarse a temas que oculta o ignora, como por ejemplo: qué es el género y la perspectiva de género, por qué existe violencia de género, cuáles son los factores de riesgo personales y sociales que la potencian, como enfrentarse a prácticas manipuladoras y de erosión emocional, cómo deben de ser unas relaciones afectivas sanas y no controladoras, qué relevancia individual y social tiene el amor y la sexualidad, etc. Educar en igualdad y sin violencia de género es educar para la vida. Por consiguiente, los mitos sociales y culturales construidos sobre las relaciones humanas, las familias y las relaciones afectivas, deben ser analizados críticamente en la Escuela. Un aprendizaje para el que se necesita en la Escuela un espacio específico, que puede ser la educación para la ciudadanía (17). Pero el tiempo lectivo reducido que tiene esta disciplina resultaría insuficiente, por lo que sería preciso abrir espacios de debate en los que se daría entrada a las mujeres y hombres jóvenes igualitarios. Estos jóvenes igualitarios funcionarían como puente entre la sociedad y la Escuela, facilitando al alumnado modelos de referencia más cercanos. Debemos formar chicos y chicas autónomos, sanos corporal y emocionalmente, profesionales honestos y cualificados y ciudadanas y ciudadanos responsables y críticos. Esta compleja responsabilidad no puede asumirla la Escuela si no cuenta con la estrecha colaboración de las familias, de toda la sociedad y de las Administraciones.

(17)

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es el nombre de una asignatura diseñada para el último ciclo de la Educación Primaria y toda la Educación Secundaria en España por el Parlamento Español de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación. Según establece el Real Decreto 1631/2006.: "La Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable". La asignatura cumple con una recomendación del Consejo de Europa en el año 2002, donde se afirma que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa, además de contribuir a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia. Para ello recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas.

Observamos con preocupación como la mayoría de los estudios y datos existentes sobre la convivencia escolar y el acoso no aplican la perspectiva de género y no reconocen la especificidad de la violencia de género, que aparece diluida bajo la etiqueta general de violencia. El artículo 126.2 de la LOE establece que una vez constituido el Consejo Escolar de los centros escolares, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres; la unidad de igualdad de género del M^e de Educación tiene como objetivo establecer medidas que garanticen la plena igualdad, así como la coordinación de las actuaciones del M^e de Educación con otras administraciones y entidades, estas exigencias han quedado en meras declaraciones de intenciones, sin haberse desarrollado medidas concretas, ni evaluado el impacto de las puestas en marcha.

El desinterés por la perspectiva de género y la violencia de género en la convivencia escolar se observa con claridad en las acciones emprendidas desde el M^e de Educación y las Administraciones educativas como respuesta a los objetivos de Lisboa de 2010. Preocupa la disrupción en el aula, la educación socio-emocional, las estrategias para superar los obstáculos para un desarrollo competencial adecuado, la implicación de toda la comunidad en la educación, superar el déficit de formación del profesorado, se habla de cultura de la paz, etc. Pero nadie menciona la violencia por razón de sexo que padecen las niñas en la escuela y en la sociedad cuando sus esfuerzos intelectuales y su correcto comportamiento son ignorados; centrándose el

esfuerzo económico y político educativo en la falta de éxito y en el abandono escolar de los chicos. Así en la reunión del gobierno con las Consejerías de Educación, el pasado 20 de noviembre, de 2008, se estableció que España necesitaba que 570.000 jóvenes estudiaran más en la educación obligatoria, para de este modo garantizar que tengan un empleo en el futuro. Un objetivo trata de acercar España a la media europea. En esta reunión monográfica sobre el abandono escolar se aprobó un Plan, con 12 medidas de intervención dirigidas a las y los estudiantes, el profesorado, las familias, los empresarios, los sindicatos y las corporaciones locales. Como la entonces ministra Mercedes Cabrera afirmó, el abandono es un problema de todos y todos debemos colaborar para reducirlo. Este Plan establecía: un presupuesto de 121 millones de Euros, que aportaría el Ministerio para 2009, y para su seguimiento una Mesa permanente de actuación integrada por representantes del M^e de Educación y las CC.AA. La Mesa permanente tiene autonomía para desarrollar las medidas que considere necesarias. Las cifras de abandono escolar en España son del 31%. La mayor parte de estos jóvenes entre 18 y 24 años que no finalizan su educación obligatoria son chicos. Por este motivo es objeto de preocupación que se establezcan vías de acceso al sistema educativo a quienes no obtuvieron un título. Para corregir estos datos se ha incrementado la oferta de programas de cualificación profesional inicial hasta 80.000 plazas por curso, como parte de la oferta ordinaria de los institutos. Los programas van dirigidos preferentemente a estudiantes mayores de 16 años que no tienen el título de ESO. Las CC.AA. aumentarán además la oferta de enseñanza de formación profesional de grado medio de artes plásticas y diseño y de enseñanzas deportivas. Junto a estas medidas se aprobó el desarrollo del artículo 41 de la LOE, para que pudieran matricularse en formación profesional de grado medio el alumnado que no hubiese obtenido título de ESO o para que los titulados de grado medio de FP puedan pasar al grado superior. Además de la flexibilización se establecieron vías de reconocimiento del aprendizaje no formal y la promoción de programas de refuerzo como los PROA, clases de refuerzo y clases extraordinarias. Todo este esfuerzo económico y político es lógico y necesario, pues la formación es esencial para acceder al mercado de trabajo. Pero sorprende que nadie se pregunte por qué no ocurre lo mismo con las chicas, qué explica la diferencia de esfuerzo e interés, cuando el sistema con sus defectos y ventajas es el mismo para ambos.

Si una parte importante del presupuesto educativo se destina a afrontar la falta de éxito y el abandono de los chicos, proporcionándoles vías alternativas y clases suplementarias, estos recursos no podrán destinarse a mejorar la calidad del sistema educativo, ni a incrementar los recursos disponibles, lo que sin duda perjudica a las chicas. Además existe otro dato a tener en cuenta. Las cualificaciones profesionales desarrolladas en los 38 proyectos normativos de Órdenes ministeriales y Reales Decretos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 2008, valoradas por el Consejo Escolar del Estado, en junio de 2009, tienen como objetivo mejorar la cualificación técnica básica y superior. En el nivel básico se desarrollan las siguientes cualificaciones profesionales: imagen personal, confección y piel, instalación y mantenimiento, electricidad y electrónica, artes gráficas, madera, mueble corcho; y en el nivel técnico superior: industrias de proceso químico, patronaje y procesos de confección industrial, construcciones metálicas, automoción, desarrollo y fabricación de productos cerámicos, eficiencia energética y energía solar, ortoprotésica y productos de apoyo, artes plásticas y diseño cerámico, para los niveles técnicos superiores. Unos

sectores productivos y técnicos que se encuentran muy masculinizados. Esto significa que los estereotipos continúan presentes en los desarrollos de la formación profesional

La labor realizada por la RED INTERCAMBIA (espacio para educar en igualdad en la red), fruto de la colaboración entre el CIDE y el Instituto de la Mujer es muy insuficiente. El género y la perspectiva de género han de tener carácter transversal en el sistema educativo y no pueden funcionar como un mero añadido a la información general. La perspectiva de género es la perspectiva epistemológica y metodológica que debe aplicarse en las políticas educativas y las nuevas metodologías pedagógicas, para que la neutralidad no mantenga oculta la desigualdad de género. La ley Integral y la Ley de Igualdad efectiva no pueden reducirse a meras declaraciones de principios, sus aspectos educativos deben interactuar con las leyes educativas generales.

El cambio que demanda nuestro sistema educativo para avanzar en la igualdad efectiva entre chicas y chicos exige el desarrollo de medidas y programas concretos de intervención basados en la igualdad de género y en la erradicación de la violencia de género. Una intervención que necesita personal especializado en género y presupuestos y financiación estable. Respecto al personal especializado debemos denunciar el déficit en formación en género que existe en las Universidades españolas, lo que viola la Ley Integral.

La educación en valores, la promoción de la igualdad efectiva de género y la erradicación de la violencia contra las chicas y las mujeres son algunos de los más relevantes compromisos internacionales que han contraído los Estados democráticos, conscientes de que la felicidad y el progreso de los pueblos exige un fuerte compromiso político a favor de la igualdad de género y contra la violencia de género. Dado que manejamos definiciones y conceptos de reciente cuño, merece la pena recordar aquí, la definición que Naciones Unidas estableció en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, 1993: “A los efectos de la presente Declaración, por “violencia contra la mujer” se entiende 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”(18). En la conferencia de Beijing, en 1995, los Estados reconocieron por unanimidad a las niñas como sujetos de derechos, lo que permitió que fueran reconocidas como sujetos sometidos a discriminación y a violencia de género. Un logro que no se hubiese alcanzado sin los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre la protección de los derechos humanos, en 1993, que establecía: los derechos de las mujeres y de las niñas son parte inalienable de los derechos Humanos. El grado de universalidad de esta declaración y su relevancia política sólo es comparable a la famosa Declaración de Derechos del Hombre y del ciudadano, de 1789. No es este reconocimiento internacional de los derechos humanos de las niñas y de las mujeres simple retórica jurídico-política, sirva como ejemplo el caso de Hadijatou Mani. Esta esclava liberada ha conseguido que su país (Níger) le pague 15.000 euros de indemnización, por no protegerla, incumpliendo la legislación vigente, desde 2003, en materia de esclavitud. Esta resolución, contra todo pronóstico, de un tribunal internacional posee gran relevancia, pues existen en Níger más de 43,000 mujeres en situación de esclavitud.

(18)
Declaración sobre la
eliminación de la violencia
contra la mujer, aprobada el 10
de diciembre de 1993, en la 85ª
Sesión plenaria de Naciones
Unidas.

4. El espejismo de igualdad: los estereotipos y las prácticas inconscientes en la Escuela

Los estudios feministas han demostrado como en la práctica escolar se adoptan decisiones y actuaciones de forma no planificada ni escrita, que contienen un código social sexista. Sirva como ejemplo, el diferente modo en que el profesorado se dirige a las niñas y a los niños en las escuelas infantiles. A las chicas se les dicen palabras bonitas y piropos, elogiándose que sean buenas, que estén calladas, quietas, tranquilas; en los chicos, por el contrario, se destaca o elogia que sean fuertes, valientes, duros, grandes, inteligentes. Esta forma de relación entre el profesorado y el alumnado hace evidente la existencia de un currículo implícito que se superpone y a veces desplaza al contenido didáctico y a la práctica docente establecida. Igual ocurre con las y los jóvenes, se afirma que los chicos son más ruidosos y agresivos, que presentan más problemas de convivencia en el aula, mientras que las chicas son más tranquilas y aceptan mejor las reglas. En ambos supuestos el profesorado actúa con comportamientos estereotipados, aplicando diferentes criterios de tolerancia a las conductas de unas y otros, al categorizar de forma distinta sus comportamientos y preocupándose más por los chicos al entender qué necesitan más atención e ignorando a las chicas. Una actitud que se repite o se refuerza en los hogares cuando las familias exaltan las inteligencias de los chicos, pese a sus malos resultados académicos, que imputan tan sólo a la falta de trabajo y de esfuerzo; mientras que en las chicas valoran su laboriosidad y constancia, no su inteligencia y valor, cuando obtienen buenas calificaciones. En ambos contextos no existe intencionalidad de producir un daño en la autoestima de las chicas o de desarrollar privilegios en los chicos, pero ambos efectos se producen. La diferente valoración que reciben las chicas y los chicos actuará en el nivel de expectativas y en la construcción de los deseos y de los sueños de ambos. Las chicas pensarán que sólo son trabajadoras, no creativas, inteligentes y líderes; y los chicos creerán que cuando decidan estudiar y esforzarse todas las oportunidades se les ofrecerán como resultado de su inteligencia y mayor capacidad. Estas representaciones escolares y familiares serán las que reproduzcan las y los jóvenes en sus relaciones, lo que obstaculizará el desarrollo de relaciones igualitarias y basadas en la reciprocidad. Los estereotipos de feminidad y de masculinidad se encuentran más arraigados en aquellos entornos sociales y familiares de bajo nivel cultural (19). En resumen, si los chicos reciben en clase mayor atención, dado su comportamiento inquieto y trasgresor, y en los hogares, por su falta de éxito y abandono escolar (20), ¿qué deben hacer las chicas para hacerse visibles en la Escuela y en la familia? ¿Cómo llegar a ser heroínas cuando el éxito y el esfuerzo intelectual no es la vía para conseguirlo?

(19)

No debemos confundir el nivel cultural de una familia con su nivel de renta. Puede darse un bajo nivel cultural o un escaso interés por la cultura en entornos familiares de renta alta y por el contrario un gran interés por la cultura en entornos familiares de renta baja.

(20)

En estos momentos que todo el sistema educativo está preocupado por el abandono escolar y la falta de éxito de los chicos, sorprende el desinterés y la invisibilidad por el esfuerzo intelectual de las chicas. Ambas realidades se están produciendo en el seno del mismo sistema, sin embargo, nadie ha reparado en la injusticia que representa tanto esfuerzo personal y tan poco reconocimiento social.

5. La nueva feminidad y las chicas malas

Las chicas, se dice, solían dirimir sus diferencias con la palabra o a lo sumo con insultos o un tirón del pelo. Las peleas callejeras eran patrimonio exclusivo de los chicos. La semana pasada un grupo de alumnas le desfiguró la cara a una compañera por “ser guapa” y la golpearon sin piedad. Hace unos meses a la salida del colegio y por cuestiones sentimentales, una adolescente agredió a otra dejándole la cara marcada. La escalada de violencia entre adolescentes no para, y pareciera que ya no hay diferencias

entre las chicas y los chicos. Para explicar este cambio de conducta en las chicas se argumenta que la palabra ha perdido utilidad y valor social, lo que hace que la violencia emerja. También se dice que las adolescentes andan confundidas en la búsqueda de una nueva feminidad, porque la sociedad no les ofrece modelos femeninos de éxito o reconomiento social. Cristina González (Consultora del Fondo de Población de Naciones Unidas para América Latina) establece una analogía entre las adolescentes y las mujeres que ocupan posiciones de poder en la política o en la empresa. En ambos supuestos se adopta el modelo masculino dominante de liderazgo. Las conductas violentas de las chicas son el síntoma de una sociedad marcada por el género y las relaciones de dominio y de subordinación, que afectan a todas las clases sociales y a todos los tramos de edad. Si la opresión está consentida y promovida a través de prácticas sociales e individuales inconscientes y normalizadas, de perjuicios y de falsos razonamientos, en la sociedad y en las instituciones ¿cómo pedirles a las adolescentes que adopten un comportamiento diferente al del resto de los actores sociales?

(21)

En mi opinión los cambios experimentados en el interior de la estructura familiar, al igual que en el sistema educativo, no eliminan las relaciones de género, sólo las modernizan adecuándolas a los cambios económicos y sociales. Véase: Rubio, A., (2008) "Los costes sociales de la desigualdad y de la individualización en la familia", Revista Internacional de Filosofía política, nº 32, diciembre, pp. 77-96.

(22)

La publicidad y las recomendaciones existentes en las revistas femeninas para adolescentes presentan la felicidad y el bienestar como valores sólo posibles o restringidos a la intimidad, es decir a las relaciones personales o de pareja, lo que incrementa el nivel de presión sobre el individuo respecto a su responsabilidad sobre el malestar o el bienestar que sufre, restringiéndose así el valor que para el desarrollo de la identidad de todo adolescente tienen los diferentes círculos sociales. Resulta paradójico que cuanto más acceso se tiene al conocimiento y a la comunicación el ser humano esté más aislado personalmente.

(23)

Véase: AA.VV. (2006), "Mujeres en serie. Discursos de género en la ficción televisiva del nuevo milenio", Género y Comunicación, nº 8, julio.

(24)

La recompensa que a su éxito escolar le ofrece la sociedad es: la doble jornada de trabajo (trabajo dentro y fuera del hogar), los trabajos menos remunerados y sin promoción, salarios más bajos por igual trabajo, etc.

La nueva feminidad, como algunos la califican, se suele explicar como reacción a los cambios producidos en los roles familiares (21), la redefinición social de lo femenino y lo masculino y a los modelos adolescentes que se imponen desde la televisión, el cine, la música y las revistas para adolescentes (22). Este proceso de cambio se analiza como si fuera una mera imitación de las conductas masculinas; sin embargo, no es así. Las nuevas identidades femeninas adolescentes encierran una gran complejidad y ambivalencia, como veremos a continuación.

El proceso de cambio en las chicas no se limita al empleo de la violencia y a las conductas de riesgo, las chicas están ganando autonomía en el amor y en el sexo, si bien con límites como expondremos a continuación. Esperar a ser elegidas es cosa del pasado. Ahora son muchas las chicas que toman la iniciativa y adoptan un modelo directo de aproximación sexual que promueven divas como Britney Spears o Christina Aguilera, pero también las series de televisión (23) y las revistas para chicas jóvenes. Muchos chicos viven esta nueva feminidad con desconcierto. Sería importante poder analizar en la Escuela los valores y los modelos de conducta que proponen las series de dibujos animados como Los Simpson o Padre de familia, las series adolescentes, las novelas latinoamericanas que las cadenas de televisión emiten en hora de máxima audiencia (al mediodía), o el exitoso programa del Gran hermano, por citar algunos ejemplos. No podemos avanzar en igualdad de género en la Escuela, analizando lo que en ella ocurre de forma descontextualiza. Debemos comprender y explicar los cambios que se están produciendo en la Escuela, especialmente entre el alumnado, como un contexto más de la transformación social en curso.

En un momento histórico, en el que lo masculino y lo femenino están en proceso de redefinición, como resultado de la resignificación de lo privado y lo público y de la producción y la reproducción y los nuevos procesos de individuación, etc., son las chicas las que más límites y barreras están rompiendo para alcanzar una vida propia y plena. Un esfuerzo que lejos de ser reconocido y premiado socialmente se ignora y se penaliza (24). Resulta paradójico que cuando más se predica el valor económico y social del conocimiento y del saber científico-técnico, más protagonismo cobra la violencia en la conformación de las identidades de las y los menores y jóvenes; y cuanto más esfuerzo intelectual hacen las chicas más desinteresadas muestran los chicos por el estudio. M. Subirats sostiene que los viejos

estereotipos de feminidad y de masculinidad resultan hoy ineficaces e irreales, pero su permanencia social obedece a la necesidad de mantener la diferenciación entre mujeres y hombres (25). Pero, ¿por qué mantener esta diferenciación, cuando los esfuerzos políticos, sociales y económicos se dirigen a erradicar la discriminación y la violencia contra las niñas y las mujeres? Me temo que los esfuerzos políticos tengan sólo como objetivo realizar aquellos cambios sociales y educativos que hagan posible la plena incorporación de las mujeres al empleo, sin que se modifiquen los estereotipos de feminidad y de masculinidad sobre los que se fundamenta la asignación prioritaria, ya no exclusiva, a las mujeres del cuidado y la reproducción de la especie. Si es correcto este temor, entonces cobra sentido que los chicos recurran a la violencia como elemento de diferenciación de las chicas; y que las chicas malas, las que se enfrentan al modelo de feminidad impuesto realicen conductas de riesgo y actúen de forma violenta para diferenciarse de las buenas chicas, las futuras madres-trabajadoras-cuidadoras, las estudiosas.

(25)

Castell M., Subirats M., (2007) Mujeres y hombres, ¿un amor imposible?, Alianza, 2007, pp. 76-77

6. Amor y violencia una relación compleja

(26)

Este informe se ha presentado en 2009 en las Jornadas “La violencia psicológica en las relaciones de noviazgo entre jóvenes”, organizada en Bilbao por el Servicio de Atención a la Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto y San Ignacio en colaboración con la BBK, el Gobierno vasco y el Instituto Vasco de la Mujer-Emakunde. El interés por este estudio nació hace dos años, encargándosele a Itziar Cantera, Norma Vázquez y Iñire Estébanez. Como complemento a esta investigación las instituciones promotoras han elaborado una guía titulada “Desconecta del maltrato”. Una guía que trata de enseñar a la población joven a diferenciar amor de maltrato, animando a las amigas y amigos a que no sean “testigos mudos y pidan ayuda a un adulto”. Con anterioridad, se publicó en 2005, una guía no sexista dirigida a chicas, con el título No te lías con los chicos malos, de gran interés para utilizar en clase. En ella se debate intensamente sobre las relaciones afectivas sanas, sobre el amor y la autonomía personal, al tiempo que se ofrecen datos de interés sobre asociaciones, direcciones oficiales de ayuda o consulta, teléfonos, etc.

(27)

AA.VV. (1999) “La violencia en las parejas universitarias”, Boletín Criminológico, no 42, julio-agosto.

Para mostrar la ambivalencia que existe en la actual feminidad nada como analizar las relaciones de noviazgo. Un estudio recientemente publicado (26) sobre el maltrato en el noviazgo desvela que las jóvenes no consideran grave la violencia psicológica ejercida por sus parejas, ni tan siquiera violencia (27). La mayor parte de las chicas justifican estas conductas violentas como algo propio de los chicos, “los chicos son así”, minimizando su gravedad, al creer que su amor los cambiará. También preocupa que las jóvenes consideren los celos “parte del amor”, no como lo que son, prácticas de acoso y de manipulación emocional.

“Están muy enamorados, cualquiera puede verlo”, “todo el tiempo están juntos”, son los comentarios que en la Escuela o en el Instituto hacen las y los jóvenes respecto a las parejas que conocen y admiran. Parece que las y los jóvenes presumen de su amor ante los demás, pero si él o ella coquetean, o miran a otra persona, entonces se enojan, se insultan, e incluso pueden agredirse. “La reconciliación es lo mejor”, comentan como justificación. Pellizcos en los cachetes, leves nalgadas o palmaditas en la nuca o en la espalda son habituales; y las palabras de siempre: “no pasa nada, sólo te quiero a ti”. Tan recurrentes son estas escenas entre los adolescentes que terminan considerándolas lógicas y normales, cuando se está enamorada/o.

Entre los 15 años y hasta el matrimonio, las y los adolescentes y jóvenes comienzan a aprender y ensayar formas de comportamiento acordes con su creciente libertad e independencia de la familia, con el fin de construir el proyecto de vida que desean. Georgina Zárate, psicoanalista y académica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, afirma que es imposible para estas/os adolescentes pensar una relación amorosa sin cierta dosis de sentimiento hostil, porque es lo que han visto e interiorizado como normal desde la infancia. “Un buen día –explica Zárate– nos damos cuenta de que mamá, papá, o ambos, unas veces nos tratan amorosamente y otras nos regañan, nos pegan, nos gritan, se enojan y nos amenazan con la pérdida de su amor”. Es lógico ante estas experiencias afectivas tempranas y mantenidas en el tiempo, que se desarrollen altos niveles de ambivalencia respecto al binomio amor-violencia, y que las y los adolescentes creen que en el amor la violencia y la resignación son partes esenciales del mismo.

Durante el noviazgo pocas veces existirá violencia física o explícita, lo mayor parte de las veces se trata de insultos, empujones, violencia emocional, verbal y económica. Estas micro-violencias de baja intensidad y reiteradas tienen como objetivo generar aceptación y normalización. La violencia verbal es muy normal entre jóvenes y no la consideran ofensiva, cuando se sabe que es el cauce a través del cual se desarrollarán otros niveles de violencia (28).

(28)

Adame, A., "Violencia en el noviazgo. La manifestación ordinaria del amor". Modemmujer, 2003, Red de Comunicación electrónica. <http://www.jornada.unam.mx/2003/febo03/030206/l-reportaje.html>.

(29)

De este hecho se hicieron eco la prensa nacional y las televisiones. Lo preocupante es que no fue utilizado para abrir un debate serio o riguroso sobre los menores y sus derechos y la igualdad de género, al contrario, se instrumentalizó para ridiculizar los esfuerzos jurídicos y políticos que España está desarrollando a favor de la igualdad de género.

(30)

La sexualidad posee en nuestras sociedades gran relevancia social e individual. Como sostiene Catherine Mackinnon, el dominio masculino es sexual, esto es, las jerarquías sociales existentes entre las mujeres y los hombres están legitimadas y fundamentadas desde una determinada política sexual. Por consiguiente, la sexualidad no es sólo una parte de la individualidad, es también, o sobre todo, un constructo social de poder. La reconstrucción que nuestra cultura hace de la sexualidad la convierte en una dimensión omnipresente de la vida social, impregnando todos los contextos de la vida. El dominio erotizado que existe en las sociedades occidentales define los imperativos y la necesidad social de mantener la masculinidad y la sumisión erotizada de la feminidad. Mackinnon, C. A., (1995) "Sexualidad", Hacia una Teoría del Estado, Cátedra.

Lo expuesto hasta ahora nos permite concluir que en la realidad social española conviven dos discursos opuestos; por un lado, el discurso oficial que predica la lucha contra la discriminación por razón de sexo y la gravedad de la violencia de género, especialmente en jóvenes o menores; por otro, un discurso integrado por la tradición y las costumbres, que se opone radicalmente al primero, y considera los esfuerzos normativos para alcanzar la igualdad efectiva innecesarios. La fuerza normativa de este último discurso está en el conjunto de creencias y de modelos individuales y sociales que se han interiorizado como normales y naturales, los cuales se refuerzan y se reproducen a través de un determinado modo de vida. Esto se observa con claridad en el siguiente ejemplo. Hace tan sólo unas pocas semanas, una discoteca de Granada organizó una fiesta para adolescentes, utilizándose como reclamo la subasta de las chicas entre el público asistente. Lo preocupante de esta situación no es que se produzcan tales hechos, puesto que contamos con los instrumentos jurídicos adecuados para sancionarlos y proteger correctamente a las y los menores, sino los argumentos empleados por las chicas y el abogado de la empresa. Ellas argumentaron que sólo era una fiesta y que no se sintieron, en ningún momento, violentadas o manipuladas; el abogado de la empresa argumentó que todo había sido sacado de contexto, que era sólo una fiesta de adolescentes sin alcohol, y que además se tenía previsto hacer la misma subasta pero con chicos la semana próxima. Los argumentos no necesitan comentario, pero vienen a demostrar que tanto los adultos como las y los menores minimizan y normalizan ciertas prácticas discriminatorias y denigrantes contra las chicas, justificándolas como simple ocio y diversión (29).

Otro ámbito donde la agresividad produce estragos es en las relaciones sexuales (30), con actos que van desde el coito no deseado hasta la violación. Cuando una persona es obligada a realizar actos que no desea, está sometida a violencia. Expresiones tales como "tú te lo buscaste", "a qué venías si no", para justificar conductas violentas deben ser radicalmente rechazadas. El tipo más frecuente de agresión sexual entre novios es la llamada violación por confianza, que sucede cuando las jóvenes o adolescentes son presionadas a tener actividad sexual, aunque exista, de inicio, un cierto consentimiento por parte de mismas. ¿Cómo decir que me han violado, si hasta yo pagué el hotel y acudí voluntariamente a la cita? ¿Cómo decir que sufrí violencia sexual si yo le propuse tener relaciones sexuales?, pero de repente él me empezó a hacer cosas horribles, quise detenerlo pero no pude. Estas son algunas de las frases que escuchan las y los psicoterapeutas en sus consultas. Una parte importante de las violaciones entre adolescentes se producen en relaciones de confianza. Es esencial no aceptar o normalizar este tipo de violencia sexual disfrazada de "así son las cosas o tú tienes la culpa". En la Escuela y en la familia se debe poder dialogar y discutir sobre las conductas violentas normalizadas y aprendidas.

La Comisión para la investigación de Malos tratos a Mujeres, en su informe presentado en Madrid, el 30 de Noviembre de 2005, mostraba que el 80%

de las mujeres jóvenes y un 75% de hombres jóvenes no relacionan la falta de amor con el maltrato, pensando que se puede causar violencia a alguien a quien amamos. Un 32.1% de chicos y un 14.4% de chicas considera normal que un chico obligue a su novia a mantener relaciones sexuales con él en alguna ocasión. Entre un 15% y un 25% de las chicas piensan que sólo obtendrán felicidad, seguridad y protección si están en pareja (31). Si a estos datos le unimos el modelo de mujer y hombre ideal que tienen las y los adolescentes, entendemos sus conductas y las causas que las producen. Ellas desean que sean guapos, altos, deportistas, listos, amables, respetuosos, fieles y malotes; ellos que sean guapas, sexualmente activas, que usen tanga y ropa interior transparente, que sean simpáticas y que no pongan los cuernos. Aunque en este tipo de encuestas y en esta edad se dejan influir mucho por el grupo y quieren provocar, los comentarios orientan sobre la forma sexista y superficial con la que ambos grupos de adolescentes construyen su identidad y la del otro, al asociar lo femenino a la belleza y la sumisión y lo masculino a la fuerza y al control.

Llegados a este punto podemos concluir que las y los menores y jóvenes están sometidos a una constante visión y repetición de situaciones de violencia de baja intensidad en los hogares, la Escuela, la pareja, la televisión, etc. (32) Salir de este perverso círculo exige reeducar a las y los menores y jóvenes, de-construir los modelos aprendidos de masculinidad, de feminidad, de amor y de sexualidad, mostrándoles que existen tantas identidades diferentes como personas y que hay amor sin hostilidad, pues no es cierto que el amor todo lo pueda o todo lo permita.

(31)

Estos datos han sido extraídos de la Fundación Mujeres, 2003 y de Estudios de Juventud, nº 62/03. Véase especialmente: Meras, LLiebre, A., (2003) "Prevención de la violencia de género en adolescentes, Aspectos psicosociales de la violencia juvenil, Revista de la Juventud, nº 62, septiembre.

(32)

Resulta interesante el estudio realizado por Rosaura González y Juana Dolores Santana sobre la violencia en las parejas jóvenes porque conjuga un análisis sobre las agresiones durante el noviazgo, una investigación en las parejas jóvenes y, a modo de conclusión, cómo los comportamientos violentos de padres y madres afectan a las chicas y chicos. El estudio muestra los diferentes patrones de violencia que conviven en el interior de las familias y el riesgo de transmisión de la violencia de una generación a la siguiente. También se muestra como no existe similitud entre los la violencia de los chicos y las chicas. González Méndez, R., Santana Hernández, J.D., (2001) Violencia en pareja jóvenes. Análisis y prevención, Pirámide, pp76-82.

Si a esto le unimos que durante la adolescencia y la juventud las y los jóvenes están sometidos a cambios de humor, irritabilidad, ansiedad, opresión y miedo, que sea la violencia la primera reacción ante hechos que les disgustan en sus relaciones afectivas no resulta extraño. La adolescencia es una etapa que se vive con ansiedad y con el peso de fuertes exigencias tanto por parte de la Escuela como de las familias y la sociedad. Las diferentes intensidades de la angustia y de la presión dependerán de las expectativas, de las frustraciones acumuladas y de las compensaciones desarrolladas. Debemos recordar que las y los adolescentes "aprenderán a ser" de una forma determinada en función de su herencia genética, pero fundamentalmente como resultado de los modelos concretos que observe y se le impongan. Una sociedad, como la actual, en la que se potencia el individualismo, el egocentrismo, el egoísmo y la exaltación superficial de las emociones, al estilo de los "reality show", es lógico que las y los adolescentes adopten estilos conductuales hoscos, irritables y no tolerantes. Unas conductas que conviven con sus contrarias, para sorpresa de sus progenitores, cuando las y los adolescentes se relacionan con sus iguales o con extraños. Estas conductas dispares demuestran que la pregunta sobre "quién soy" no está clara ni tan siquiera en ellas o ellos. La dicotomía entre lo que son y lo que desean ser está en permanente tensión. Durante esta etapa de la vida, las reacciones violentas son reproducciones de comportamientos aprendidos ante situaciones de malestar, frustración o decepción. Junto a los adolescentes irritables y hoscos están los que adoptan conductas hiper-maduras, canalizando su ansiedad hacia acontecimientos futuros o problemas sociales. Pero en ambos casos se reclama lo mismo: aprobación de la familia y sobre todo del grupo de los iguales. Entre un extremo y otro de conducta se sitúan la mayoría de las y los adolescentes, haciendo frente a las inseguridades y los miedos que genera el hecho mismo de vivir y de

madurar. Si bien estas emociones y sentimientos son propios de la adolescencia y es responsabilidad de la sociedad, la Escuelas y las familias aportarles los recursos necesarios para su control y superación (33), hoy se viven con más intensidad como resultado del modelo de éxito personal dominante. La sociedad, las familias y la institución educativa les demanda a las y los jóvenes éxito, belleza, salud, riqueza, etc., unos logros difíciles de alcanzar y más aún cuando se han conquistar en el mínimo tiempo posible. ¿Cómo pueden compensar las y los adolescentes las frustraciones que genera este modelo de éxito personal? Resulta difícil responder a esta pregunta.

La adolescencia es una etapa de cambio, de transformación, de turbulencia y de contradicciones, que las y los adolescentes han de saber expresar y canalizar para que no degeneren en violencia. ¿Les ofrecemos a las y los jóvenes estos recursos? Para responder a esta pregunta nada mejor que analizar las conductas de las madres y padres en situaciones conflictivas. Las actitudes que habitualmente adoptan las madres y los padres en sus conflictos maritales son: piden explicaciones, se lo guardan, dejan de hablarse, lloran o gritan, se marchan de casa durante horas o días, tiran y golpean objetos, empujan o pegan. Las estrategias disciplinarias que utilizan los progenitores con sus hijas e hijos son: hablan del problema, dejan de hablar, gritan, prohibirles salir, pegan. Cuando se les pregunta a las y los jóvenes si creen que repetirán las conductas vistas en casa, en sus relaciones futuras, responden: es probable porque lo he vivido de pequeño, es probable porque tenemos el mismo carácter, nunca se sabe, no es probable porque sé que no debo hacer, no es probable porque soy una persona equilibrada (34). Estos datos y comentarios desvelan la importancia de trabajar desde las etapas iniciales en la familia y en el sistema educativo detectando violencia y violencia de género. El camino hacia la igualdad de género es largo y sinuoso, pero sabemos que es el único que nos permitirá avanzar hacia la justicia social y logrará erradicar de las nuevas generaciones las víctimas y los verdugos (35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (33)
Royo, Isaac, J., (2008) Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes, Alba, pp.25-32.
- (34)
González Méndez, R., Santana Hernández, J.D., (2001) Violencia en pareja jóvenes. Análisis y prevención, Pirámide, pp.54-56 y 76.
- (35)
No es extraño encontrar a madres y padres que son maltratados por sus hijas e hijos. En la actualidad, los centros encargados de este tipo de problemas se encuentran sobrecargados y las madres y padres abrumados por la culpa. Véase: Royo J., ob. cit., pp.181-188.
- AA.VV.** (1999) "La violencia en las parejas universitarias", Boletín Criminológico, no 42, julio-agosto.
- AA.VV.** (2006) "Mujeres en serie. Discursos de género en la ficción televisiva del nuevo milenio", *Género y Comunicación*, nº 8, julio.
- Adame, A.** (2003) "Violencia en el noviazgo. La manifestación ordinaria del amor". Modemmujer, Red de Comunicación electrónica. <http://www.jornada.unam.mx/2003/febo03/030206/ls-reportaje.html>.
- Almeida A, Caurcel Mª J. y Cunha Machado** (2006) "Características de las víctimas del maltrato entre iguales percibidas por adolescentes victimizados y no victimizados", Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, nº 9 vol. 4 (2).
- Amorós, C.** (1992) "Feminismo, ilustración y misoginia romántica", Filosofía y género. Identidades femeninas, Edit. Pamiela, 1992.
- Aristóteles**, Política, I, 1260.
- Castell M., Subirats M.** (2007) *Mujeres y hombres, ¿un amor imposible?*, Alianza.
- Caurcel Mª J, Almeida A.** (2008) "La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses, European Journal of Education and Psychology, Vol. 1, nº 1.
- Díaz-Aguado Mª J. R., Martín Seoane, G.** (2004)" Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia". Volumen uno. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J.** (2004) "Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia". Volumen dos. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Programa de intervención y estudio experimenta, Instituto de la Juventud.

- Díaz-Aguado, M. J.** (2004) "Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia". Volumen tres. *Intervención a través de la familia*, Instituto de la Juventud.
- Dio Bleichmar, E.** (1985) El feminismo espontáneo de la histeria. Estudio de los trastornos narcisistas de la feminidad, Siglo XXI.
- Dio Bleichmar, E.** (1998) *La sexualidad femenina de la niña a mujer*, Paidós.
- González Méndez, R., Santana Hernández, J.D.** (2001) *Violencia en pareja jóvenes. Análisis y prevención*, Pirámide.
- Joung, I.M.** (2000) *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra, 2000.
- Mackinnon, C. A.** (1995) "Sexualidad", *Hacia una Teoría del Estado*, Cátedra, 1995.
- Meras, LLiebre, A.** (2003) "Prevención de la violencia de género en adolescentes, Aspectos psicosociales de la violencia juvenil, *Revista de la Juventud*, nº 62, septiembre, 2003.
- Rius, R.** (1992) "Isotta Nogarola: una voz inquieta del Renacimiento", *Filosofía y género. Identidades femeninas*, Edit. Pamiela, 1992.
- Royo, Isaac, J.** (2008) *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*, Alba.
- Rubio, A.** (2008) "La igualdad de género: los derechos de las niñas" *Mujeres, derechos y ciudadanías*, Tirant lo Blanch.
- Rubio, A.** (2008) "Los costes sociales de la desigualdad y de la individualización en la familia", *Revista Internacional de Filosofía política*, nº 32, diciembre.

