

Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia

El punto de partida del artículo es el análisis de la relación entre el sexismo y la violencia en general y su superación entre las y los adolescentes, detectando avances considerables, e importantes limitaciones, especialmente en ellos. Resultados que llevan a proponer la necesidad de una perspectiva integral de prevención de la violencia, basada en la construcción de la igualdad y el respeto a los derechos humanos, dentro de la cual enseñar a rechazar el sexismo y el acoso. Desde dicha perspectiva se analizan las importantes similitudes que existen entre la violencia de género y el acoso escolar, las dos formas de violencia más frecuentes y cotidianas que existen en nuestra sociedad, expresiones de un modelo basado en el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos. Los programas de prevención de la violencia desarrollados desde esta perspectiva incluyen como componentes básicos el establecimiento de relaciones cooperativas y la construcción explícita de un currículum de la no-violencia que incluye actividades sobre sus manifestaciones más frecuentes. La evaluación de dichos programas aplicados en la escuela con adolescentes refleja su eficacia para disminuir el sexismo, reducir el acoso entre iguales tanto en la escuela como en el ocio, y mejorar las relaciones con el profesorado.

Palabras clave: Sexismo, violencia de género, acoso escolar, prevención de la violencia, cooperación, construcción de la igualdad, identidad, adolescencia.

Introducción

Las reflexiones y propuestas que en este artículo se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia de género y de acoso escolar, especialmente desde la adolescencia, y las medidas que pueden contribuir a erradicar dichos problemas. Entre las que cabe destacar:

Los estudios y programas sobre la prevención de la violencia de género desde la educación, llevados a cabo con el apoyo del Instituto de la Mujer (Díaz-Aguado, Dir., 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

El estudio sobre las medidas contra la violencia de género en la Unión Europea (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002).

Los programas de prevención de la violencia desarrollados en colaboración con el Instituto de la Juventud (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2004).

1. Naturaleza del sexismo y su relación con la violencia

Por su propia naturaleza, el sexismo está estrechamente relacionado con la violencia, tal como se refleja en los cinco postulados que se presentan a

continuación, en torno a los cuales conviene orientar la prevención de ambos problemas.

1.1. El sexismo incluye diversos componentes

Para comprender la naturaleza del sexismo es preciso tener en cuenta que incluye diversos componentes:

- 1) El componente cognitivo del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje... Creencias que llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. Estas creencias están estrechamente relacionadas con las deficiencias cognitivas que subyacen a todo tipo de violencia, como la dificultad para comprender los problemas sociales en toda su complejidad, reduciéndolos a categorías absolutas y dicotómicas (en términos de blanco y negro), las dificultades para inferir adecuadamente cuales son las causas que originan los problemas, o la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas. En función de la relevancia que este componente cognitivo tiene en las actitudes sexistas durante la adolescencia, puede explicarse por qué éstas suelen mejorar al incluir en la enseñanza actividades sobre el origen histórico de las diferencias de género, y al superar la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian.
- 2) El componente afectivo o valorativo que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las que la hombría se ve amenazada. Componente que permite explicar la relación que suele existir entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, así como la superior tendencia de las mujeres a sentirse culpables y con tendencia a la depresión. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que se utilizan durante la adolescencia como modelo de referencia para construir la identidad.
- 3) Y el componente conductual del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en la mejora de las actitudes intergrupales reflejan que ésta se produce con una relativa independencia entre los tres componentes: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades* de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (iguales, familia, profesorado...) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido con personas pertenecientes a otros grupos (de género, de etnia...) o en

la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.

1.2. La dualidad de la existencia humana como origen de la violencia

La historia del sexismo está estrechamente relacionada con la de la violencia y ambas con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de una generación a la siguiente se inventó lo que se conoce como la *dualidad de la existencia humana*, para la cual se enseñaba a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos. Además de exigir la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad. Para superar esta *dualidad* en la que se basa el sexismo, la violencia y el modelo de dominio-sumisión con el que ambos problemas se relacionan, es preciso crear las condiciones que permitan a las niñas y a los niños aspirar a la totalidad de los valores, haciendo posible que nadie tenga que identificarse con problemas como la violencia, el control absoluto o la sumisión.

Para comprender la especial relevancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos —entre los que se encuentra el sexismo o su antítesis, la igualdad— que una vez aprendidos son difíciles de cambiar, actuando como una segunda piel.

Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

1.3. Representación intergrupala, poder y resistencia al cambio

La representación que una persona o un grupo tiene de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercer la violencia. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. En función de lo cual no resulta sorprendente que la violencia que sufren algunas mujeres por el hecho de serlo esté estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas; que pueden llegar

a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos en torno a los cuales todavía algunos hombres construyen su identidad.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que la violencia que se ejerce contra la mujer está estrechamente relacionada con las diferencias de género en estatus y poder. Y que el sexismo puede ser utilizado para *legitimar* y mantener dichas diferencias; como cuando se negaba a las mujeres el derecho a votar argumentando que su desarrollo intelectual era inferior al de los hombres. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelen mejorar. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, para superar el sexismo y la violencia de género. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control absoluto, orientación favorecida por la identidad masculina tradicional, que asociaba los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las dicha hombría se ve amenazada. Por eso, esta forma de construir la identidad masculina está relacionada con la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, incluyendo no solo la que ejercen contra las mujeres sino también la que ejercen contra otros hombres e incluso contra sí mismos.

1.4. La tendencia a la reproducción de la violencia

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. En este sentido, cabe interpretar los resultados obtenidos en los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia, en los que se refleja que *con frecuencia* su propia familia de origen también fue violenta. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de violencia como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con la pareja. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la reproducción de la violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen como adultos (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989). Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no proceden de familias violentas.

Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema difieren de los que sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la

violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

1.5. Conocer cómo es el inicio de la violencia en la pareja puede ayudar a prevenirla

Los estudios realizados sobre este tema (Díaz-Aguado, 2002; 2004) reflejan que para prevenir la violencia de género en la pareja es necesario favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y cómo evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad.

Los estudios realizados sobre la violencia de género en la pareja reflejan que ésta suele presentar las siguientes características:

- 1) *La violencia no tarda mucho en aparecer.* En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.
- 2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayoría de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, mencionando que la víctima se enamora del primero creyendo que va a lograr que desaparezca el segundo. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarlo, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Para valorar la relevancia que puede tener favorecer el conocimiento de las características anteriores entre la adolescencia, conviene tener en cuenta que en dicha etapa se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

2. Avances y limitaciones en la superación del sexismo en la adolescencia

Para valorar la situación en la que se encuentra actualmente la adolescencia respecto a estos problemas conviene tener en cuenta diverso tipo de

indicadores relacionados la tradicional división sexista del mundo, que subyace a la violencia de género.

2.1. Indicadores sobre sexismo e identidad

Entre los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con adolescentes en los últimos años, incluidos los realizados en nuestro entorno (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) cabe destacar los siguientes.

2.1.1. Estudio y expectativas laborales

En los últimos años viene repitiéndose una serie de indicadores en los que se refleja que la ancestral desventaja de las mujeres para el estudio y el trabajo más allá del espacio familiar no sólo ha desaparecido, sino que parece haberse invertido en las generaciones jóvenes; puesto que, por ejemplo, el 58% de quienes aprobaron en 2005 en España las pruebas de selectividad para la Universidad son mujeres, que superan por tanto en un 16% a los hombres en este importante indicador de calidad de su relación con el sistema escolar. En las misma dirección se orientan las investigaciones llevadas a cabo en distintos países de nuestro entorno, tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, años de permanencia en la escuela) como a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales), en las que las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas laborales igual o superior al que manifiestan los adolescentes. En algunas publicaciones desde hace décadas (Jackson, 1968) y en la última (Reed, 1999) se relacionan las dificultades académicas de los chicos con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela así como a otros ámbitos; llegando incluso recientemente a destacar la necesidad de ayudarlos a superar el sexismo para salir de dicha desventaja, que es en la actualidad especialmente significativa. No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con “un techo de cristal” que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad de conciliar el ámbito público con el privado; dificultad que parecen anticipar algunas adolescentes, que expresan su inquietud en este sentido.

En relación a estos temas en nuestro estudio (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) obtuvimos los siguientes resultados:

- 1) Mientras las chicas dedican más tiempo a estudiar, a tareas domésticas, o a actividades culturales de tipo individual, ellos invierten ese tiempo en otro tipo de actividades, como el ordenador y el deporte (verlo o practicarlo).
- 2) Cuando se les pide que imaginen cómo va a ser su futuro (cuando tengan 30 años) se observa que ellas lo asocian más con *escenarios de trabajo y de estudio* (seguir preparándose, haber terminado la carrera...) y se ven con menor frecuencia en *situaciones laborales sexistas* de la que se ven ellos. Resultados que concuerdan con los que se obtienen al preguntarles cómo van a distribuir su tiempo en el futuro y cuanto van a dedicar a trabajar fuera de casa, actividad en la de nuevo se observa incluso cierta inversión respecto al sexismo tradicional.
- 3) De las distintas cuestiones evaluadas la que parece originar una mayor activación del sexismo entre las adolescentes, gira en torno al conflicto

entre el trabajo y las responsabilidades familiares, ante el cual con frecuencia sólo creen posible que la mujer sacrifique su desarrollo profesional. Ayudar a que tanto ellas como ellos anticipen formas más equilibradas de resolver dicho conflicto debe ser considerado como un requisito básico para la construcción de la igualdad y la protección de la infancia en el futuro.

2.1.2. Autoestima, imagen corporal y permanencia de la mujer objeto

En numerosos estudios realizados en distintos contextos culturales se observa en las adolescentes un significativo incremento de problemas de autoestima y de rechazo de la propia imagen corporal a partir de la pubertad, que pueden originar graves problemas como la anorexia y en los que influye de forma especial la publicidad y determinados mensajes de los medios de comunicación que presentan una imagen ideal corporal imposible de conseguir o incompatible con la salud. Por eso, la presentación de la imagen de la mujer ideal, en la que se asocia la delgadez extrema a belleza, éxito y eficacia, es denunciada como una de las más generalizadas formas de violencia y alienación de género.

En relación a la pervivencia del estereotipo de la mujer-objeto, en nuestro estudio encontramos que mientras las adolescentes consideran que los valores más importantes en una joven deben ser los mismos y en el mismo orden que en un joven o en su imagen social ideal (1.-simpatía; 2.-sinceridad; 3.-y atractivo físico, en tercer lugar), los adolescentes sitúan ésta tercera dimensión como lo más importante en una mujer joven. Parece por tanto que el estereotipo sexista de la “mujer objeto” está superado por ellas pero no por ellos.

2.1.3. Estrategias emocionales, depresión y suicidio

El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales relacionados con la depresión. Así puede explicarse que los niños tengan más problemas de este tipo que las niñas durante la primera infancia, que estas diferencias dejen de ser significativas después, y que se inviertan a partir de la pubertad, momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar los problemas normales de la adolescencia) y con su superior tendencia a “rumiar” los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda. Los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento emocional, que a los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad el estereotipo femenino con las características infantiles que con lo que se

espera de una persona independiente en la mayoría de las situaciones desde la adolescencia.

Para comprender las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo emocional también para ellos, conviene tener en cuenta no sólo los problemas que pueden conducir a la depresión, más frecuentes desde la adolescencia en las mujeres, sino también los que conducen a la violencia, más frecuentes en todas las edades entre los hombres. En este sentido, los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso sexual en la adolescencia concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que se intentan suicidar con más frecuencia que las chicas, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnefsky y Adams, 1998). ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Aunque no tenemos suficiente información para contestar con precisión a esta pregunta cabe suponer que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y "llorar", tradicionalmente consideradas como femeninas.

2.2. Actitudes de las y los adolescentes respecto a la violencia de género

Para comprender los avances y limitaciones producidos entre la juventud respecto a la violencia de género conviene tener en cuenta también los resultados de estudios sobre actitudes, creencias y representaciones. Como los obtenidos en nuestro estudio con adolescentes de 14 a 18 años, en el que se encuentra que (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001):

- 1) Las creencias sexistas y de justificación de la violencia son rechazadas en mayor grado por las adolescentes, el 70% o el 98%, de las cuales rechaza las creencias que lo expresan, que entre los adolescentes, entre los cuales el rechazo se sitúa del 43% al 86%, según el tipo de creencia. De lo cual se deduce la necesidad de orientar la prevención de este problema de forma que contribuya a incrementar el rechazo al sexismo y la violencia de género también en ellos, en los que dicho rechazo parece ser a veces demasiado superficial, quedándose en lo "políticamente correcto", sin llegar a incorporarlo a la identidad.
- 2) La superación de creencias que justifican la violencia de género está relacionada con los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. En este sentido, existe un acuerdo generalizado entre los adolescentes con dos de los mensajes en los que más insistido: 1) la violencia de género es uno de nuestros principales problemas sociales, superando la tradicional tendencia a reducirlo a un problema privado, 2) la víctima debe denunciar la violencia. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los mensajes que se han transmitido sobre estos problemas parecen llegar de forma diferente a las y los adolescentes. Los resultados reflejan que ellas son más sensibles, comprenden y recuerdan mejor la información que sobre este tema se ha divulgado en los últimos años. Resultado que conviene tener en cuenta para que los intentos de erradicar este ancestral problema resulten eficaces no sólo con las mujeres sino también con los hombres, objetivo que parece ser bastante más difícil de lograr.
- 3) Por otra parte, la mayoría de las/os adolescentes parece desconocer de donde viene esta situación, cuál ha sido su evolución histórica, por qué hay menos mujeres en los puestos desde los que se organiza la sociedad...

Puesto que, por ejemplo; 1) sólo el 17% manifiesta cierto conocimiento de cómo y por qué eran explotadas las mujeres durante la Revolución Industrial; 2) sólo el 29% se aproxima en su respuesta al preguntarles cuantos años tardó Francia en reconocer el derecho al voto a la mujeres después de reconocérselo a los hombres; 3) sólo el 35% es capaz de mencionar a una científica que haya destacado a lo largo de la historia (incluyendo el momento actual), dificultad que contrasta con el hecho de que ninguno/a sea incapaz de mencionar a un científico; 4) y el 44% parece ignorar por completo qué características tenían las mujeres que eran quemadas como brujas por la Inquisición.

- 4) Los resultados anteriormente expuestos reflejan que en general las mujeres siguen siendo invisibles en los contenidos que los y las adolescentes han aprendido en la escuela; y que es preciso incrementar y mejorar los intentos para superar este problema, que parece estar relacionado, además, con la dificultad para superar determinadas creencias sexistas (que les llevan a sobrevalorar la influencia de la biología para explicar los problemas actuales que lleva a justificarlos al verlos como inevitables).

En resumen, los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo entre adolescentes, dicha superación todavía mucho de ser total y de estar suficientemente arraigada en la identidad como para mantenerla en situaciones críticas, especialmente entre ellos. Para explicarlo conviene tener en cuenta las múltiples condiciones que sobre este complejo problema influyen. Una de las cuales puede ser que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino. Y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida, sobre todo cuando se evalúa va más allá de lo políticamente correcto. En función de lo superficial que parece ser la superación del sexismo en muchos hombres, podría explicarse su tendencia a responder con la máxima violencia de género en determinadas situaciones críticas.

3. Violencia de género y acoso escolar

Los avances producidos en los últimos años en la lucha contra la violencia de género deben ayudar a erradicar otra grave amenaza para los derechos de la infancia y la juventud, de la que nuestra sociedad está tomando conciencia actualmente: el acoso entre escolares.

3.1. Qué es y cómo se manifiesta el acoso escolar

El acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad:

- 1) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.
- 2) Se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal

característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso.

- 3) Se mantiene, y esto es muy importante, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Puesto que de lo contrario, si intervinieran a las primeras manifestaciones de violencia, éstas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso.
- 4) Suele implicar diverso tipo de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después también coacciones y agresiones físicas.

En la propia definición del acoso escolar se detecta ya su relación con la violencia de género, puesto que en ambos casos la violencia es utilizada por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen no puede defenderse, y que generalmente perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso. Por eso la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio que ha rodeado tradicionalmente a estos dos tipos de violencia se convierten en sus principales aliados.

En las investigaciones que hemos realizado sobre violencia y adolescencia (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) se detectan tres características del acoso escolar que ponen de manifiesto su similitud con la violencia de género, sobre: el perfil de los acosadores, que los sitúa en condición de riesgo de incurrir en el futuro en violencia de género, la tendencia a culpar a la víctima, que se observa también en las propias víctimas, y las características de la escuela tradicional que obstaculizan la erradicación del acoso y que pueden impedirle también prevenir la violencia de género.

3.2. Las características de los agresores

El estudio de las características de los alumnos que acosan a sus compañeros proporciona una información de gran relevancia para la prevención. Entre las características observadas con más frecuencia en distintos países destacan las siguientes: una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza; son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento y dificultad de autocrítica, problemas que se incrementan con la edad. Entre los principales antecedentes familiares suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, que manifiestan actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico. Utilización que tiende a ser justificada de forma mayoritaria en nuestra sociedad y que debe ser destacada como una condición de riesgo de violencia general, incluyendo el acoso escolar y la violencia de género.

En nuestros estudios (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), también se refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando, además, las

siguientes carencias en torno a las cuales convendría orientar también la prevención de este problema:

- 1) Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión, que subyace tanto al sexismo como al acoso.
- 2) Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de *chivato* y *cobarde*, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa. Este razonamiento más primitivo también se manifiesta en dilemas morales sobre violencia de género, que con frecuencia dejan sin responder.
- 3) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Parece existir, en este sentido, una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los compañeros y la tendencia a acosar al profesorado, y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido este tipo de situaciones en la relación con los profesores (Mendoza, 2005).
- 4) Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.
- 5) Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros y una mayor identificación con las creencias sexistas y de justificación de la violencia. Son también los cursos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria en el contexto evaluado en este estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la necesidad de considerar simultáneamente los distintos tipos de violencia en los intentos de prevenirla desde la escuela, erradicando situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favoreciendo la identificación con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia.

3.3. La tendencia a culpar a la víctima

Con mucha frecuencia, el agresor justifica el acoso escolar culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia. Como sucede con la violencia de género, resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber

ido por un lugar determinado o por manifestar una conducta que provoca irritación), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor.

Esta extendida tendencia a creer que la víctima hizo algo que provocó el acontecimiento sufrido (violencia, o cualquier otro suceso de graves consecuencias) está relacionada con la necesidad que tenemos todos de creer que el *mundo es justo*; hipótesis que nos permite confiar en que los graves acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Lo malo de esta tendencia es que puede llevarnos a distorsionar la percepción de dichos acontecimientos, a inhibir la solidaridad con sus víctimas y a reducir nuestra eficacia cuando intentemos ayudar a una víctima que se encuentra en dicha situación. Para no contribuir a dicha tendencia, y sí por el contrario a su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones sobre la situación de la víctima, enfatizando los cambios que es preciso llevar a cabo en la escuela para prevenir y evitando describir las características individuales que incrementan el riesgo con términos que activen la tendencia a culpar a la víctima.

3.4. Características de la escuela tradicional que reducen su eficacia en la erradicación de la violencia

Los estudios realizados durante las dos últimas décadas en distintos países llevan a destacar tres características de la escuela tradicional que dificultan la erradicación de la violencia entre escolares:

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales que se producen en la escuela*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Como reflejo de lo que se sigue transmitiendo a los adolescentes, en este sentido, cabe destacar los porcentajes de acuerdo que manifiestan, por ejemplo, respecto a la siguiente creencia, que también contribuye a la violencia de género (Díaz-Aguado *et al.*, 2004): “*Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde*”, en la que el 37,6% está algo, bastante o muy de acuerdo.
- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera*. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de no coincidir con el estereotipo sexista tradicional (sobre todo entre los chicos), estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).
- *Y la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia en un horario específico. Y como sugiere el profesorado, podría superarse si recibiera una formación adecuada para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática, que enseñara a coordinar con eficacia derechos y deberes.

Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con

los problemas anteriormente expuestos, y ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así debido a la dificultad que supone cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución, así como a la existencia de nuevos riesgos de violencia que afectan especialmente a la adolescencia en esta Revolución Tecnológica que nos ha tocado vivir.

4. La prevención de la violencia desde una perspectiva integral

4.1. Reconocimiento del papel de la educación en la Ley de Protección Integral contra la Violencia de Género

La *Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* de 2004 refleja los nuevos y ambiciosos retos que nuestra sociedad demanda, al reconocer que “los poderes públicos no pueden ser ajenos a la violencia de género” sino que deben adoptar medidas de acción positiva entre las que se incluyen en primer lugar las medidas de sensibilización y educación, que, como se recoge en el título uno:

- “Introduzcan” en el escenario social las nuevas escalas de valores basadas en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, todo ello desde la perspectiva de las relaciones de género.
- Dirigido tanto a hombres como a mujeres, desde un trabajo comunitario e intercultural.
- Que contemple un amplio programa de formación complementaria y de reciclaje de los profesionales que intervienen en estas situaciones.

El capítulo uno de dicha ley desarrolla los principios de prevención de la violencia en cada nivel educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, expresa que tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado debe permitirle trabajar activamente en dicha prevención, especificando, además, el papel que la inspección educativa y los Consejos escolares deben desempeñar para garantizar que las medidas en este ámbito sean precisas y efectivas.

En la *Exposición de motivos* (apartado III) con la que comienza este texto legislativo se dice textualmente:

“En la Educación Secundaria se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer”.

4.2. Condiciones para prevenir la violencia de género y el acoso escolar desde la adolescencia

Conviene no olvidar que erradicar la violencia de género y el acoso escolar supone romper con la tradicional tendencia que ha llevado hasta hoy a reproducir de generación en generación el modelo dominio-sumisión en el que se basan ambos problemas. Para conseguirlo, desde la escuela ésta debe superar las tendencias que han contribuido hasta hoy a su reproducción: interviniendo a la primera señal, apoyando a las víctimas, proporcionando a los agresores el tratamiento disciplinario que requieren y ayudando a construir simultáneamente la igualdad y el respeto a la diversidad,

Las investigaciones que hemos realizado sobre estos temas reflejan que para favorecer la eficacia de los programas de prevención escolar conviene que cumplan, además, las siguientes condiciones:

- 1) *Orientar la prevención de la violencia desde una perspectiva integral.* De forma que incluya todas las manifestaciones, prestando una especial atención a las que pueden producirse en la propia escuela: por supuesto la violencia entre escolares, objeto de una gran preocupación social, pero también las relaciones entre el profesorado y el alumnado, desde una doble dirección, así como el resto de las relaciones que allí se establecen.
- 2) *Desarrollar alternativas a las formas de violencia que se pretende prevenir.* Para lo cual hay que promover contextos y habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, a través del diálogo, la negociación, la mediación, que ayuden a llevar a la práctica de forma cotidiana lo expresado en la conclusión anterior. La lucha contra la exclusión desde la escuela debe ser destacada, en este sentido, como un objetivo prioritario en el desarrollo de alternativas a la violencia, debido a la estrecha relación que existe entre ambos problemas.
- 3) *Enseñar a rechazar la violencia en todas sus modalidades,* ayudando a superar las frecuentes contradicciones que sobre este tema se producen en el conjunto de la sociedad, que tienen una influencia decisiva en la violencia escolar. Y para conseguirlo, hay que ayudar a descubrir la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz y profunda si se aplica de forma generalizada y si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar.
- 4) *Enseñar a construir la igualdad entre hombres y mujeres desde la práctica.* Para favorecerlo, la escuela debe proporcionar experiencias de colaboración entre alumnas y alumnos que les permitan lograr objetivos compartidos desde un estatus de igualdad. Los procedimientos de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, rendimiento, etnia, nivel de integración en el aula...), aplicados en cualquier materia educativa, son de gran utilidad para conseguirlo. Permiten insertar la coeducación dentro de un tratamiento integral y coherente de la diversidad, que contribuye también al logro de otros retos actuales, como el de la interculturalidad y ayuda a la distribución del protagonismo en el aula, disminuyendo así la tendencia a buscar protagonismo negativo que subyace a muchas de las conductas disruptivas.
- 5) *Incluir la lucha contra el sexismo y el acoso en el currículum escolar,* enseñando a detectarlos y a combatirlos. En este sentido, por ejemplo, puede resultar muy eficaz ayudar a detectar la imagen que, por ejemplo, la publicidad trasmite de los hombres y las mujeres, así como la influencia que dicha imagen puede tener en cada persona, llevándole a reproducir la dualidad de espacios, valores y problemas anteriormente mencionada.
- 6) *Favorecer la superación de los diversos componentes del sexismo y el acoso,* estimulando cambios cognitivos, emocionales y de comportamiento, a través de experiencias que permitan desarrollar, con la práctica, alternativas a los problemas que se quiere prevenir, aplicando esos cambios a la erradicación de las conductas de acoso y abuso que a veces se producen en la propia escuela, basadas también en el modelo de

dominio-sumisión que conduce al sexismo, e integrando la lucha contra el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos.

- 7) *Proporcionar a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces*, favoreciendo una formación teórico-práctica del profesorado que debe desarrollarlos, incentivando el esfuerzo que siempre supone la innovación educativa y facilitando las diversas condiciones que los hagan viables (recursos económicos, materiales para la aplicación, ajustes en los horarios, medios humanos, personas expertas para consultar dudas...).
- 8) *Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad*, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los medios de comunicación.

4.3. La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género y del acoso escolar desde la Educación Secundaria.

El trabajo que hemos venido desarrollando durante más de dos décadas sobre cómo educar en los valores de igualdad y no violencia, tanto en primaria (Díaz-Aguado, 1992) como en secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2004) lleva a destacar dos requisitos fundamentales que se resumen a continuación, tal como se concretan en los programas para adolescentes en torno a dos componentes básicos: 1) la estructuración de las actividades educativas a través de la cooperación en equipos heterogéneos, que puede llevarse a cabo a través de cualquier materia; 2) y la concreción de lo que denominamos como currículum de la no-violencia, que específicamente problemas de violencia de género y de acoso entre iguales, pero no sólo.

4.3.1. Adaptando los procedimientos a la nueva situación para enseñar la no-violencia en la práctica

La eficacia de estos programas reside, en gran parte, en la mejora que originan en las relaciones que se establecen en la escuela, al adaptar sus actividades a las exigencias de la sociedad y a las características de la adolescencia, a través de procedimientos que suponen respecto a los tradicionales dos innovaciones básicas:

- 1) *La adaptación a la diversidad que existe dentro de cada aula, a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos* (en género, rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, riesgo de violencia...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye, por tanto, a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas violentas.
- 2) *Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da al alumnado* en su propia educación, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en

diversas áreas (*justicia, medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia de género, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la igualdad, la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Estas actividades favorecen la motivación y el aprendizaje a un nivel más profundo, al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios...

4.3.2. *La reflexión sobre la no-violencia y el desarrollo de alternativas*

Desde nuestras primeras investigaciones sobre programas para prevenir la violencia en educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996) incluíamos entre las actividades propuestas algunas dedicadas específicamente a prevenir la violencia de género, observando que su realización por parte del profesorado planteaba una especial dificultad, lo mismo que sucedía respecto al acoso entre iguales, que encuentra en la escuela su principal escenario. Con el objetivo de superar estas dificultades llevamos a cabo una serie de investigaciones que nos permitieron desarrollar los programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, (Díaz-Aguado, 2002) que se llevan a la práctica con la serie de contenidos que se resumen en la tabla dos, a través de actividades basadas en el debate, la cooperación, la resolución de conflictos y la democracia participativa, en equipos heterogéneos, en las que los y las adolescentes construyen la igualdad en la práctica.

La verificación experimental de la eficacia del programa que se acaba de describir se llevó a cabo con 480 jóvenes, procedentes de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante así como por los cambios producidos en los y las jóvenes del grupo experimental, que en ellos participaron, con los de un grupo de control, que no participó. Esta evaluación puso de manifiesto la eficacia del programa para:

- 1) La superación de las *Creencias sexistas y de justificación de la violencia*, tanto en los como en las adolescentes.
- 2) El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la

actualidad. El hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado uno de los objetivos que nos proponíamos en este sentido, sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género

- 3) Un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su sensibilidad socioemocional actual, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional.
- 4) La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de entrevistas individuales llevadas a cabo con adolescentes que inicialmente se encontraban en situación de riesgo.

Cuadro 1. **Secuencia de actividades del programa Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad**

- A) La construcción de la igualdad.
- Desarrollo de habilidades de comunicación a partir del spot "Democracia es igualdad".
 - Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y el sexismo.
- B) La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado:
- Elaboración de una declaración sobre derechos humanos.
 - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
 - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado.
- C) La detección del sexismo.
- El sexismo en el lenguaje.
 - El sexismo en la publicidad. Discusión a partir del vídeo La mujer en la publicidad.
 - Evaluación de Mensajes para la igualdad en equipos heterogéneos.
 - Análisis de textos.
- D) Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla.
- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.
 - Discusión sobre la violencia contra la mujer a partir de documentos de prensa y/o televisión.
 - Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia.
- F) Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

Para favorecer la aplicación generalizada de programas de prevención de la violencia de género es preciso insertarlos en programas generales que ayuden a prevenir todo tipo de violencia, incluida la que se produce en la propia escuela. Los programas *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Díaz-Aguado, Dir., 2004), se orientan en esta dirección, planteándose desde una perspectiva integral pero recogiendo un tratamiento específico de las formas de violencia más cotidianas: la violencia de género, la violencia racista y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. En el cuadro dos se resume la secuencia de contenidos que se trabajan siempre en equipos heterogéneos, a través de actividades muy participativas, basadas en la cooperación, el debate, la resolución de conflictos y la democracia participativa.

Cuadro 2. Secuencia de actividades del programa Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

- A) Democracia es igualdad.
- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.
 - Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.
- B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.
- Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
 - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
 - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.
- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.
 - Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- D) Racismo y xenofobia, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con las siguientes:
- Mensajes contra el racismo.
 - Qué mala memoria tenemos.
- E) Sexismo y violencia de género.
- Detección del sexismo y generación de alternativas.
 - Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar.
 - Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.
- F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.
- Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
 - Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.
 - Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
 - Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.
-

En la evaluación experimental de este currículum de la no-violencia que incluye las más cotidianas, como el acoso y la de género, (Díaz-Aguado, Dir., 2004) participaron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años. La comparación de los cambios producidos en los/as adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar la eficacia de este programa para:

- 1) Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla, ayudando a superar las creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica y de género, el racismo y la xenofobia, así como las que conducen a la violencia entre iguales.
- 2) Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 3) Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
- 4) Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.
- 5) Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a

veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.

- 6) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKAN, D.** (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.** (Dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.** (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.** (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página Web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa:
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- DÍAZ-AGUADO, M. J.** (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos. Segunda edición en 2005 en CD y DVD.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.** (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.** (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas). Madrid: Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.** (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer Serie Estudios n.º 73.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER** (2002). *Estudio sobre las medidas adoptadas por los Estados Miembros de la Unión Europea para luchar contra la violencia hacia las mujeres*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER** (2002). *Guía de Buenas Prácticas para paliar los efectos de la violencia contra las mujeres y conseguir su erradicación*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, 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.
- JACKSON, P.** (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E.** (1989). The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KAUFMAN, M.** (1997). The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O´TOOLE, L.; SCHIFFMAN, JESSICA, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- MENDOZA, B.** (2005). *La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la relación profesor-alumno*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral inédita.
- REED, L.** (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11,1, 93-110.

