

Tatiana Iñiguez Berrozpe

Modelos de atracción y elección  
de la población adolescente y su  
relación con la violencia de  
género. Socialización preventiva a  
través del aprendizaje dialógico

Director/es

Elboj Saso, Carmen

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

MODELOS DE ATRACCIÓN Y ELECCIÓN DE LA  
POBLACIÓN ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON  
LA VIOLENCIA DE GÉNERO. SOCIALIZACIÓN  
PREVENTIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE  
DIALÓGICO

Autor

Tatiana Iñiguez Berrozpe

Director/es

Elboj Saso, Carmen

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
**Escuela de Doctorado**

Programa de doctorado en Sociología: Ciudad, Cultura y Desarrollo

2011



**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA**  
**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**  
**CURSO: 2010/2011**

**MODELOS DE ATRACCIÓN Y ELECCIÓN DE LA POBLACIÓN  
ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DE  
GÉNERO.**  
**SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE  
DIALÓGICO**



**Universidad**  
Zaragoza



**Facultad de**  
**Ciencias Económicas**  
**y Empresariales**  
**Universidad Zaragoza**

**TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE  
ZARAGOZA**

**PRESENTADA POR: TATIANA IÑIGUEZ BERROZPE**

**DIRECTORA: DRA. CARMEN ELBOJ SASO**

**ZARAGOZA, MARZO DE 2011**



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es la conclusión de un largo y, a menudo, complicado camino que no hubiera sido posible sin la inestimable ayuda de las siguientes personas.

*Gracias...*

*a Carmen Elboj por darme la oportunidad de iniciarme en la investigación, por todo su apoyo durante todos estos años, y porque esta tesis existe fundamentalmente gracias a ella.*

*a Marta, Eva, Ana y Edu, mis compañeros y, sobretodo, amigos del máster, que me han animado continuamente.*

*a Anayet, Antonio, Gemma, Javi, Jenny, Oscar, Víctor, Ma José y Miguel porque la familia no es sólo quien tiene tu misma sangre, sino aquellos que están ahí siempre.*

*a mis cuatro abuelos (María, Jesús, Pepe y Mamen), porque me han criado igual que si fueran mis padres, porque todos mis éxitos los han hecho suyos y por todo el cariño y apoyo que me han dado desde que nací.*

*a mis tíos Luci y Edu y mi prima Triana, por su interés en mi trabajo y, por supuesto, por todo su cariño.*

*a Juan Antonio, Anuncia, Rocío y Joaquín, porque han sido y son parte de mi familia y lo demuestran cada día.*

*a mi padre, Ángel Luis, por su fuerza de voluntad y su cariño.*

*a mi hermana Lara, porque aunque a veces estemos lejos, sus éxitos son también los míos, y porque, aún siendo la pequeña, es mi ejemplo a seguir.*

*a mi madre, María Jesús, porque todo lo que soy ahora es gracias a ella, por ser admirable en todo lo que hace.*

*a Juan, porque siempre está ahí, por ser mi apoyo principal y por su amor incondicional.*





*Esta tesis está dedicada a mi abuelo Jesús...*

*A ti yayo,*

*porque confiaste en mí y me animaste a estudiar desde que era pequeña,  
por ser una de las personas más generosas y buenas que he conocido en mi vida,  
porque te echo de menos.*



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Introducción</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1: Diseño de la Investigación</b>	<b>27</b>
1. Relevancia de la temática del estudio	29
2. Hipótesis inicial y objetivos de la investigación	31
3. Metodología	35
3.1. Paradigma científico	35
3.2. Técnicas de recogida de información	38
3.3. Actividades	40
3.4. Fuentes documentales	49
3.5. Limitaciones de la investigación	49
3.6. Relevancia del proyecto y elementos innovadores	51
<b>Capítulo 2: Estado de la cuestión: Contribuciones teóricas en respuesta a la violencia de género entre la población adolescente</b>	<b>53</b>
1. Introducción	55
2. El concepto de "violencia de género"	59
3. Violencia de género entre la población adolescente	62
4. Educación en valores y prevención de la violencia de género	78
<b>Capítulo 3: Violencia de género entre la población adolescente en Europa. Contextualización en base a datos estadísticos existentes</b>	<b>83</b>
1. Violencia de género en Europa	87
1.1. Organización Mundial de la Salud	87
1.2. European Women's Lobby	91

1.3. Comisión Europea	104
1.4. Organismos nacionales	106
2. Violencia entre adolescentes en Europa	111
2.1. Unión Europea (European Crime Prevention Network)	111
2.2. Organización Mundial de la Salud	112
2.3. Organismos nacionales	117
3. Violencia de género entre adolescentes en Europa	121
3.1. El factor género en el estudio de la violencia en las escuelas	121
3.2. Violencia de género ejercida contra las adolescentes	123
3.3. Violencia de género en los centros educativos	125
3.4. Acoso sexual en el ámbito educativo	127
4. Conclusiones	135

**Capítulo 4: Análisis específico sobre la situación de la violencia de género entre adolescentes en España** 137

1. Violencia de género en España	140
1.1. El marco legislativo	140
1.2. Datos estadísticos sobre violencia de género	144
1.3. Medidas llevadas a cabo por el país para prevenir y combatir la violencia de género	156
2. Violencia entre adolescentes en España	159
2.1. Contexto	159
2.1.1. Sistema educativo y educación en valores	159
2.1.2. Definición y marco legal del bullying en España	162
2.1.3. Estado de la cuestión: Investigaciones sobre bullying en España	164
2.2. Datos estadísticos sobre la incidencia de la violencia entre adolescentes en España	166
2.3. Medidas llevadas a cabo por el para prevenir y combatir la violencia entre adolescentes	177
3. Violencia de género entre adolescentes en España	183
3.1. Contexto	183

3.1.1. Estado de la cuestión: Investigaciones sobre violencia de género entre adolescentes en España	183
3.1.2. Educación en valores específica: Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género	198
3.2. Datos estadísticos sobre la violencia de género entre adolescentes	203
3.3. Medidas llevadas a cabo por el país para prevenir y combatir la violencia de género entre los y las adolescentes	211
3.4. Conclusiones	223
<b>Capítulo 5: Causas de la imagen de violencia que tiene la población adolescente y valores que contribuyen a su prevención según los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado</b>	<b>225</b>
1. Introducción	227
2. Concepto de violencia	229
2.1. Factores de exclusión	229
2.2. Factores de transformación	235
3. Concepto de amor	238
3.1. Factores de exclusión	238
3.2. Factores de transformación	241
4. Modelos de atracción	244
4.1. Factores de exclusión referidos al modelo masculino de atracción	245
4.2. Factores de transformación referidos al modelo masculino de atracción	249
4.3. Factores de exclusión referidos al modelo femenino de atracción	250
4.4. Factores de transformación referidos al modelo femenino de atracción	252
5. Modelos de elección	255
5.1. Factores de exclusión	255
5.2. Factores de transformación	258

6. Interacciones	262
6.1. Amistad	262
6.2. Familia	269
6.3. Personas con las que han mantenido relaciones afectivo-sexuales	274
6.4. Sistema educativo	281
6.5. Medios de comunicación	285
6.6. Otros	288

7. Conclusiones: Ideas transformadoras, prácticas exclusoras	292
--	-----

**Capítulo 6: Propuestas de prevención de la violencia de género entre adolescentes a partir de los principios del aprendizaje dialógico** 303

1. Introducción	305
-----------------	-----

2. Metodologías educativas y su relación con los modelos afectivo sexuales exclusores y transformadores. El ideal coeducativo y sus limitaciones	306
--	-----

3. El aprendizaje dialógico como paradigma educativo	322
3.1. Base teórica del aprendizaje dialógico	322
3.2. Principios del aprendizaje dialógico	325
3.3. Instrumentos para la puesta en práctica del aprendizaje dialógico: Los grupos interactivos y el diálogo igualitario	328
3.4. Ejemplo de proyecto educativo basado en el aprendizaje dialógico: Las Comunidades de Aprendizaje	331

4. Propuesta de intervención educativa: El aprendizaje dialógico para una socialización preventiva de violencia de género entre los y las adolescentes	339
4.1. Introducción: La socialización preventiva de violencia de género	339
4.2. Los principios del aprendizaje dialógico aplicados a la socialización preventiva de violencia de género	341
4.3. Puesta en marcha de la metodología de la socialización preventiva	344

4.4. Propuesta de diseño de las sesiones para trabajar la socialización preventiva de violencia de género entre la población adolescente_____	346
<b>Capítulo 7: Conclusiones y prospectiva_____</b>	<b>371</b>
1. Introducción_____	373
2. Contraste de hipótesis y objetivos_____	376
3. Elementos superadores de las creencias exclutoras_____	388
4. Prospectiva_____	394
<b>REFERENCIAS_____</b>	<b>397</b>
<b>ANEXO I: CUESTIONARIOS_____</b>	<b>431</b>





## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA Nº 1: Trabajo de campo realizado en los centros seleccionados_____	44
TABLA Nº 2: Plantilla de análisis del trabajo de campo_____	46
TABLA Nº 3: Coste estimado de la violencia de género en los países europeos (OMS, 2006)_____	90
TABLA Nº 4: Violencia doméstica en la Unión Europea: principales estudios y encuestas nacionales sobre violencia ejercida contra las mujeres. (European Women’s Lobby, 1999)_____	95
TABLA Nº 5: Cambios legislativos en relación con la violencia de género en los distintos países europeos (European Women’s Lobby, 1999)_____	99
TABLA Nº 6: Tasas de homicidio entre jóvenes (10-29 años) por cada 100000 en la Unión Europea (WHO, 2002)_____	114
TABLA Nº 7: Bullying entre jóvenes europeos de 13 años (1997 – 1998) (OMS, 2006)_____	116
TABLA Nº 8: Incidencia de la violencia interpersonal por edad de la víctima (porcentaje de víctimas “una o más”) en Europa (British Home Office 2004)_____	123
TABLA Nº 9: Autores (hombres) de crímenes de homicidio perpetrado contra su pareja o expareja con resultado de muerte (por nacionalidad) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)_____	145
TABLA Nº 10: Autores (hombres) de crímenes de homicidio perpetrado contra su pareja o expareja con resultado de muerte (por grupos de edad) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)_____	146

TABLA Nº 11: Mujeres asesinadas por violencia de género a manos de su pareja o expareja (totales mensuales) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>147</u>
TABLA Nº 12: Mujeres asesinadas por violencia de género (totales mensuales) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>148</u>
TABLA Nº 13: Denuncias por malos tratos a mujeres a manos de su pareja o análogo en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>149</u>
TABLA Nº 14: Denuncias por violencia doméstica, denunciados y víctimas en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>149</u>
TABLAN Nº 15: Personas denunciadas, juzgadas y condenadas, por violencia doméstica en España, según sentencia y nacionalidad. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>150</u>
TABLA Nº 16 Porcentaje de mujeres maltratadas según grupos de edad en España (1999-2006). (Macroencuesta del INM, 2008)	<u>151</u>
TABLA Nº 17: Centros de atención y asilo para mujeres maltratadas en España (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>153</u>
TABLA Nº 18: Centros de asesoramiento y/o información en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)	<u>154</u>
TABLA Nº 19: Violencia sexual en España: Personas que han sido víctima de un acto sexual violento, si han acudido a un centro de asistencia sanitaria y edad (Instituto Nacional de Estadística, 2008)	<u>155</u>
TABLA Nº 20: Porcentaje de niños que se reconocen como víctimas de bullying durante la educación secundaria en España (Defensor del Pueblo, 1999)	<u>174</u>
TABLA Nº 21: Porcentaje de niños que se reconocen como agresores durante la educación secundaria en España (Defensor del Pueblo, 1999)	<u>174</u>

TABLA Nº 22: Porcentaje de testigos que reconocen estar presentes en actos violentos durante la E.S.O. en España (Defensor del Pueblo, 1999)\_\_\_\_\_ 175

TABLA Nº 23: Porcentaje de niños que se reconocen como víctimas del bullying durante la E.S.O. en España. (Defensor del Pueblo 2007)\_\_\_\_\_ 175

TABLA Nº 24: Porcentaje de niños que se reconocen como agresores (bullying) durante la E.S.O. en España (Defensor del Pueblo, 2007)\_\_\_\_\_ 176

TABLA Nº 25: Porcentaje de testigos que reconocen estar presentes en actos violentos durante la E.S.O. en España (Defensor del Pueblo, 2007)\_\_\_\_\_ 176

TABLA Nº 26: Diferencias entre los aprendizajes objetivista, constructivista y dialógico\_\_\_\_\_ 324

TABLA Nº 27: Planificación y puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje\_\_\_\_\_ 337



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N° 1: Tasa estimada de homicidio juvenil entre personas de 10 a 29 años en el mundo en 2000 (WHO 2002)\_\_\_\_\_ 113

GRÁFICO N° 2: Principios del aprendizaje dialógico aplicados a la socialización preventiva de violencia de género\_\_\_\_\_ 367



## **INTRODUCCIÓN**





La tesis doctoral que presentamos a continuación se desarrolla dentro del ámbito de estudio de la sociología y la pedagogía social. Específicamente se centra en el estudio de un fenómeno sociológico específico como es la violencia de género entre la población adolescente, siendo su principal propósito la contribución a la prevención de esta problemática a través de una propuesta educativa: el aprendizaje dialógico.

Para comprender su dimensión, es necesario aclarar el origen de la misma: Ésta deriva del estudio realizado para el Programa Daphne II de la Comisión Europea realizado por la Universidad de Zaragoza en colaboración con la Universidad de Malta y el Instituto Mediterráneo de Estudios de Género de Chipre (Proyecto 2005-1127-Y: *Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention*). Es decir, la presente tesis doctoral es el resultado de la compilación sistematizada y actualizada de nuestra contribución al proyecto antedicho.

Concretamente el presente proyecto se enmarca dentro de la prioridad nº 1 de la Comisión Europea desarrollada en el comentado programa Daphne II de estudiar la *"violencia entre iguales y sus mecanismos de protección"*, a través, entre otros procedimientos, de la compilación de estudios existente sobre el tema, el trabajo de campo con los propios beneficiarios, y la planificación e implementación de metodologías de prevención de la violencia en el ámbito educativo<sup>1</sup>.

Este objetivo ha continuado siendo uno de los puntos centrales del Programa Daphne III, continuador del anterior, específicamente a través de la Prioridad nº 5: *"Violencia perpetrada contra las mujeres, jóvenes, niños y niñas en el contexto familiar"*

---

<sup>1</sup> Prioridad nº 1 del Programa Daphne II (Comisión Europea):

*"1. Peer violence and peer protection mechanisms*

- mapping, studies, surveys and beneficiary-led explorations to understand better violence against children by children, against young people by young people, and against girls and women by girls and women (including identification of vulnerability factors, profile of perpetrators, circumstances and contexts in which violence occurs, current responses);*
- mapping of existing research and programming in the area of peer violence and protection from peer violence with a view to identifying good practice and valuable lessons, and actions to share these conclusions with practitioners at European level;*
- development, testing and implementation (ideally with the involvement of beneficiaries) of mechanisms to prevent peer violence, protect vulnerable children, young people and women, and deal appropriately with perpetrators of such violence;*
- development, testing and implementation of programmes for use in educational establishments (primary, secondary, tertiary, vocational and other) to increase understanding of peer violence and promote zero tolerance of it;*
- recommendations at European level on frameworks, structures, and actions designed to impact upon the circumstances and contexts of peer violence in order to reduce or eliminate it."*

Disponible en:

[http://ec.europa.eu/home-affairs/funding/2004\\_2007/daphne/docs/daphne\\_call\\_2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/home-affairs/funding/2004_2007/daphne/docs/daphne_call_2006_en.pdf)

o en el ámbito escolar (por ejemplo bullying en los centros educativos) o en el contexto de las actividades deportivas y de ocio<sup>2</sup>.

En la presente introducción pretendemos realizar un breve resumen de la investigación llevada a cabo en dicho estudio europeo, si bien, la pretensión final de este capítulo es que sirva como base para explicar en qué ha consistido el proyecto de tesis doctoral llevado a cabo. Éste parte de todo el trabajo realizado durante estos dos años, se desarrolla con las nuevas aportaciones que ha realizado la comunidad científica internacional recientemente y las novedosas conclusiones que hemos podido extraer del trabajo realizado, y se sistematiza en función de la metodología propia de una tesis doctoral: refrendando o rechazando la hipótesis de la que partimos.

El propósito del proyecto Daphne mencionado se basó, al igual que esta tesis doctoral, en el objetivo de contribuir a la prevención de la violencia de género en los Centros de Educación Secundaria, dado que es una de las etapas en la que la mayoría de los y las jóvenes comienza a establecer sus primeras relaciones y a formarse sus propios valores en relación con los distintos modelos de atracción. Consideramos que, tal y como proponía Jesús Gómez en su obra *El amor en la sociedad del riesgo* (2004), dichos modelos responden a estimaciones específicas que, en muchos casos, promueven y desarrollan actitudes violentas, considerándolas atractivas. Este proyecto ha analizado el contexto específico de los Institutos de Educación Secundaria, incluyendo el análisis de otros elementos socializadores de la juventud (familia, amigos, vecindario, etc...), con el objetivo de proponer distintas acciones que contribuyan a la prevención de la violencia de género en relación con la educación en valores. Nuestra idea principal es que la tarea y la responsabilidad de trabajar para la prevención de la violencia de género desde la Educación Secundaria debe basarse en ciertos valores educacionales que generen modelos de atracción que promuevan la igualdad, la solidaridad y el respeto.

De esta forma, uno de nuestros principales objetivos ha sido identificar y analizar los tipos de valores que se dan en la Educación Secundaria y que están teniendo un impacto en el modelo de atracción que influencia las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. Para realizar este análisis, el estudio de la situación de violencia basada en la imagen que perciben los y las adolescentes españoles como atractiva en base de datos estadísticos existentes (actualizados en la presente tesis

---

<sup>2</sup> Prioridad nº 5 Programa Daphne III (Comisión Europea): "*Violence committed against women, young people and children within the context of family and school environment (e.g. bullying in schools) or in the context of sports and leisure activities.*". Disponible en: [http://ec.europa.eu/justice/funding/daphne3/call\\_10113/ag\\_call\\_2008\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/funding/daphne3/call_10113/ag_call_2008_en.pdf)

doctoral) nos ha permitido contextualizar este fenómeno en dicho grupo de población. Por otra parte, para profundizar más en el conocimiento de estos valores y tratar de justificar la propuesta educativa de prevención, hemos realizado también un estudio cualitativo en España<sup>3</sup> (fundamentalmente en Aragón), analizando las interacciones entre los y las adolescentes, sus ideas acerca del amor, la violencia y sus modelos de atracción y elección en cinco escuelas de Educación Secundaria y un grupo de control fuera del ámbito escolar, para poder estudiar dichas interacciones en un contexto alejado de la educación formal.

El segundo de los propósitos de este proyecto de investigación ha sido, a través del análisis cualitativo de las interacciones entre los y las adolescentes, establecer una serie de conclusiones que nos permitan el diseño de un plan de intervención específico para prevenir la violencia de género entre adolescentes, susceptible de ser realizado en los centros de secundaria y aplicable a cualquier contexto socio-cultural.

No obstante, como ya hemos comentado, el proyecto no se queda únicamente en las aulas, sino que a través de un grupo de control en un club juvenil se ha tratado de ampliar el análisis hacia otros lugares comunes de socialización de los y las adolescentes fuera de los centros de educación formal, con el objetivo de comprobar si los valores que se fomentan en estos lugares tienen similitudes con los que los y las adolescentes adquieren en los centros de secundaria o si, por el contrario, difieren de ellos positiva o negativamente.

Por otra parte, hemos incluido otra línea de investigación abierta que, hasta el momento, no ha sido apenas analizada, si bien algunos investigadores están comenzando a trabajar en ella<sup>4</sup>: La prevención de la violencia de género en relaciones esporádicas. Hasta ahora todas las campañas de prevención destinadas tanto a la población adolescente como a la adulta se han centrado en la violencia de género en las relaciones estables, obviando la que se produce entre parejas no estables, en las que los y las jóvenes se socializan mayoritariamente, ya que gran parte de las

---

<sup>3</sup> En el proyecto Daphne II el trabajo cualitativo se llevó a cabo en los tres países participantes (Malta, Chipre y España), no obstante, en la tesis doctoral hemos incluido únicamente nuestra aportación al mismo, el trabajo de campo realizado en España, con el objetivo de delimitar el estudio geográficamente y tener en cuenta únicamente nuestro trabajo invidual.

<sup>4</sup> Elena Duque, dentro del Grupo de Investigación SAFO (CREA – Universidad de Barcelona-) en el que se trabajan, entre otros temas, la socialización preventiva de la violencia de género, las distintas teorías sobre el amor y la superación del modelo hegemónico de masculinidad. En la actualidad están desarrollando una nueva línea de investigación centrada en las relaciones esporádicas entre adolescentes y la prevención de la violencia de género en ellas (Fuente: [http://www.pcb.ub.es/crea/es/gdona\\_es.htm#nombre](http://www.pcb.ub.es/crea/es/gdona_es.htm#nombre))

relaciones son esporádicas, tal y como concluimos en el trabajo de campo realizado en nuestro proyecto.

Pensamos que si las estrategias de prevención de la violencia de género quieren dirigirse a la población más joven no sólo deben incluirse todos los espacios de socialización posibles, sino que, además, debe analizarse la interacción que los y las adolescentes llevan a cabo en sus relaciones, pero partiendo de la concepción de que éstas pueden ser no estables.

Consideramos que la violencia de género en las relaciones esporádicas no ha sido estudiada con la profundidad que se merece, e incluso no está contemplada como tal en la legislación vigente, a pesar de que las cifras (Brenner, McMahon, Warren, & Douglas, 1999; & de DeKeseredy; Schwartz, 1998a; Koss, Gidycz, & Wisniewski, 1987; Smith, White, & Holland, 2003, o Straus, 2004) demuestran que su incidencia es real, especialmente entre la población adolescente, que es el objetivo primordial de nuestra investigación.

Geográficamente nos hemos centrado en España, incluyendo en el estudio los datos, cifras y conclusiones extraídas en este país del trabajo de campo realizado para proyecto Daphne (en Huesca, Zaragoza y Burgos). Si bien se ha optado por incluir el contexto europeo en el proyecto a través de un recorrido por los datos más relevantes en relación a la prevención de violencia de género entre adolescentes en los países de la Unión, de tal forma que el análisis de la situación de España pueda ser comparada con el resto de miembros de la Unión Europea, siendo fieles a la génesis europea del proyecto.

Por lo tanto, y para resumir lo anteriormente expuesto, el proyecto de tesis doctoral que presentamos tiene como punto de partida el extenso trabajo realizado para el programa Daphne II. Para la realización de las tesis se han actualizado los datos recavados en este trabajo previo, se han añadido nuevas investigaciones y se ha prestado atención a aspectos novedosos, como el análisis otros lugares de socialización además de los centros de educación formal, y el estudio de la violencia de género en las relaciones esporádicas en particular, para desarrollar la hipótesis que plantearemos sobre la población adolescente: Los modelos de atracción y elección que los y las adolescentes comienzan a adquirir en esta etapa de su vida responden a modelos de atracción y elección que pueden promover actitudes violentas, y que éstas sean consideradas atractivas. Por otra parte, hemos tratado de concluir qué medidas deberían plantearse para prevenir la violencia de género entre la juventud.

La naturaleza de esta tesis doctoral tiene una utilidad social ya que, aunque, obviamente, partamos de una base teórica concreta, el desarrollo de la misma se ha basado en un exhaustivo trabajo de campo, a través de distintas técnicas de recogida de datos (tanto cuantitativos como cualitativos), el análisis de los resultados obtenidos y el diseño una propuesta educativa de prevención a partir de las conclusiones extraídas de dicho estudio práctico.



## **CAPÍTULO 1**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**





## **1. Relevancia de la temática del estudio**

La violencia de género es un problema muy importante en nuestra sociedad. Es la causa de un impresionante número de muertes por todo el mundo y afecta a mujeres de todas las condiciones: edades, localización geográfica, nivel de estudios, estado profesional, etc. Esto indica que es una lacra fuertemente enraizada en nuestras culturas y por lo tanto es totalmente necesaria una transformación profunda de los sistemas de valores y más específicamente de las imágenes asociadas al amor para superarlo.

Mientras que durante las décadas pasadas la conciencia pública de la importancia de la violencia género ha conducido las instituciones y los estados internacionales a promover acciones para suprimirla, no se han tomado apenas medidas dentro de la esfera educativa y de ocio para adolescentes, dos de los ámbitos en los que más proliferan este tipo de conflictos.

La investigación disponible sobre la violencia de género entre adolescentes ofrece cifras que manifiestan que este problema aparece también en las relaciones entre la juventud. Esto contribuye a romper la imagen de la violencia de género como problema que apenas afecta a gente que todavía no ha llegado a la edad adulta. Las relaciones afectivo-sexuales que los y las adolescentes de hoy en día establecen entre ellos se caracterizan a menudo por un componente de violencia, siendo esta cuestión incluso más grave cuando la investigación demuestra que aquellas mujeres que establecen relaciones violentas durante su adolescencia tienen más probabilidades de sufrir violencia de género en su edad adulta. Por lo tanto, las intervenciones para tratar la prevención de la violencia contra las mujeres deben comenzar en edades muy tempranas.

Los Institutos de Educación Secundaria constituyen un espacio privilegiado para la intervención puesto que durante los años que la gente joven pasa en estos lugares es cuando la mayoría de ellos comienza sus relaciones afectivo-sexuales. Por lo tanto, el desarrollo de los programas educativos tratados en la socialización preventiva de la violencia de género se pueden desarrollar dentro de estos espacios.

Según la base teórica que desarrollaremos en posteriores epígrafes, uno de los temas principales que se deben tratar es el de los modelos de atracción y elección que desempeñan un papel relevante en nuestra sociedad a la hora de elaborar las estrategias concretas de prevención de la violencia de género. En un mundo en el cual nos exponen continuamente mensajes que asocian amor y el sexo a la violencia, el

análisis de los modelos de atracción y elección que poseen los y las adolescentes y que van adquiriendo a través de sus interacciones es necesario para desarrollar las acciones educativas precisas que inviten a la juventud a que haga una reflexión sobre sus preferencias.

El desarrollo de los programas educativos tratados en la prevención de la violencia de género es, por tanto, uno de los desafíos principales para los centros de socialización entre adolescentes a comienzos del siglo XXI.

Para ello, en la presente tesis doctoral, hemos partido de una propuesta concreta para tratar de contribuir a este desafío: la aplicación del modelo educativo del aprendizaje dialógico a la socialización preventiva de violencia de género entre adolescentes, con el objetivo último de promover una concepción transformadora del amor y de los modelos de atracción y elección entre la juventud.

## 2. Hipótesis inicial y objetivos de la investigación

Como ya especificábamos en el epígrafe anterior, el objeto de estudio de la presente tesis doctoral son los valores que, a través de las distintas interacciones que mantiene la población adolescente, tienen un impacto en sus modelos de atracción y elección y pueden desembocar en situaciones de violencia de género.

En relación a ello, la hipótesis de la que partimos es la siguiente:

***Los modelos de atracción y elección que tienen los y las adolescentes en la actualidad y los conceptos de amor y violencia que asumen y promueven continúan anclados en premisas exclutoras, siendo fomentados por las interacciones que éstos mantienen con otros agentes de socialización, e influyendo negativamente en sus relaciones afectivo-sexuales.***

Esta hipótesis de partida pretende ser refrendada a través de los datos estadísticos existentes y, especialmente, mediante los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Sin embargo, y como también anunciábamos previamente, este estudio no pretende ser un mero muestrario de una problemática concreta, sino que, a través de una propuesta concreta, contribuir a la prevención de estas situaciones de riesgo. Así, partiendo de este propósito, establecemos una segunda hipótesis:

***Si la concepción que se tiene del amor, la violencia y los modelos de atracción y elección es social, ésta puede ser modificada mediante las interacciones que los y las adolescentes establecen en sus distintos ámbitos de socialización. Ésta se da especialmente en los Centros de Educación Secundaria, implicando en ellos a agentes normalmente alejados de la educación de los y las jóvenes: familiares, amigos, y otros miembros de la comunidad, además de a los propios educadores y educadoras que trabajan en ellos.***

Para ello consideramos el modelo educativo basado en el aprendizaje dialógico como el más apropiado, debido a que basa algunas de sus herramientas principales (como los grupos interactivos y diálogo igualitario con toda la comunidad educativa) en esta interacción entre múltiples agentes de socialización, pudiéndose fomentar a través de él una concepción transformadora del amor y de los modelos de atracción y elección. Además se trata del marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de las comunidades de aprendizaje<sup>5</sup>, tal y como profundizaremos en el capítulo 6.

A partir de las hipótesis antedichas nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- a) Revisar las contribuciones científicas acerca de las causas de la violencia de género entre adolescentes, especialmente aquellas que tienen en cuenta el análisis de la construcción de los modelos de atracción y elección de los y las adolescentes.
- b) Recopilar datos estadísticos relativos a la incidencia de la violencia de género entre adolescentes en el contexto europeo en general y español en particular.
- c) Identificar y analizar los tipos de valores que se dan en la Educación Secundaria, y, adicionalmente, en otros lugares de socialización juveniles, y que están teniendo un impacto en el modelo de atracción y elección que influencia las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes.
- d) Analizar los conceptos de "amor" y "violencia" que tienen los y las adolescentes que participan y acuden a este tipo de centros y cómo estos se promueven a través de sus interacciones con los distintos agentes de socialización.
- e) Estudiar las interacciones entre los y las jóvenes y su grupo de amigos y amigas, las parejas con las que han mantenido relaciones afectivo-sexuales, familiares, profesorado, medios de comunicación, y con otros agentes de socialización (monitores de los clubs juveniles, etc.), y qué tipo de valores relacionados con la concepción del amor, la violencia y los modelos de atracción y elección se promueven en cada uno de estos procesos de socialización.

---

<sup>5</sup> Para profundizar en el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje proponemos visitar el sitio web <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php> donde podemos encontrar numerosos documentos en los que se da una visión completa y pormenorizada de esta metodología.

- f) Identificar las diferencias existentes entre los procesos de socialización relativos a la educación afectivo-sexual de los y las adolescentes que se dan en los centros de socialización habituales para los y las jóvenes.
- g) Tener en cuenta las relaciones esporádicas que mantienen los y las adolescentes, qué tipo de pareja buscan para este tipo de socialización, qué valores tienen en cuenta a la hora de sentirse atraídos o elegir una pareja para una relación esporádica, qué diferencias existen con los valores que buscan en las personas con las que mantienen relaciones estables y qué consecuencias se derivan de sus actitudes.
- h) Fundamentar la socialización preventiva de violencia de género a través del aprendizaje dialógico como modelo educativo más apropiado para tratar este problema con los y las adolescentes en este tipo de ámbitos formativos y de ocio.

Estos objetivos están en consonancia con una de las áreas prioritarias de la Comisión Europea, en la que se especifica la necesidad de un estudio cuantitativo y cualitativo acerca de la violencia ejercida contra niños, niñas y jóvenes en centros educativos, deportivos y comunidades recreativas, proponiendo recomendaciones para la construcción de las estrategias de prevención de comportamientos agresivos dentro de estos centros<sup>6</sup>. En nuestro caso este objetivo está específicamente dirigido a las estrategias de socialización preventiva de violencia de género entre adolescentes. Así, otro de los propósitos que nos hemos planteado en este nuevo proyecto, y que ya cumplimos en el anterior, es que los resultados del mismo tengan un carácter netamente europeo, produciendo instrumentos no nacionales, sino aprovechables para todo tipo de contextos.

Para lograr estos objetivos hemos optado por técnicas de investigación basadas en la revisión documental, la recopilación de datos cuantitativos ya existentes y, especialmente, la investigación cualitativa para llevar a cabo el trabajo de campo y proponer las acciones preventivas pertinentes. Si bien el enfoque metodológico será explicado de manera pormenorizada en el siguiente epígrafe.

En la presente tesis doctoral hemos tomado como objeto de estudio principal a los y las adolescentes españoles/as (con edades comprendidas entre los 12 y los 18

---

<sup>6</sup> Prioridad nº 5 Programa Daphne III (Comisión Europea): "Violence committed against women, young people and children within the context of family and school environment (e.g. bullying in schools) or in the context of sports and leisure activities.". Disponible en: [http://ec.europa.eu/justice/funding/daphne3/call\\_10113/ag\\_call\\_2008\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/funding/daphne3/call_10113/ag_call_2008_en.pdf)

años). Para completar este análisis hemos incluido a docentes de Centros de Educación Secundaria y representantes de los centros de educación no-formal. Dicha inclusión de toda la comunidad educativa viene dada por el objetivo principal del proyecto: Tratar de transmitir en estos ámbitos los valores democráticos que luchan contra las distintas formas de violencia de género y las actividades que proponemos para su prevención, afectando a los modelos de atracción y elección que se fomentan en este tipo de centros, y abogando por la socialización preventiva de violencia de género.

### **3. Metodología**

En el presente epígrafe nos centraremos en la metodología de análisis empleada en nuestra tesis doctoral. Para ello atenderemos, en primer lugar, al paradigma científico en el que hemos basado tanto la base teórica como la metodología práctica del proyecto: el paradigma científico crítico-comunicativo

#### **3.1. Paradigma científico**

La metodología a seguir ha sido la misma que la empleada en el proyecto ya realizado sobre violencia de género en Centros de Educación Secundaria, fundamentada en el paradigma científico crítico-comunicativo (Gómez et. al., 2006), reconocido por el Programa Marco de la Comisión Europea<sup>7</sup>.

Un paradigma científico nos proporciona información sobre como conocer la realidad social, pero a la vez también responde a preguntas más amplias como por ejemplo cuál es la naturaleza de ésta y cómo la podemos conocer. El paradigma comunicativo crítico adopta diferentes concepciones de aquellos autores y autoras que en ciencias sociales están dando explicaciones sobre la realidad, siempre teniendo como base el papel de los procesos de comunicación, las interacciones y el diálogo.

Desde la vertiente ontológica, el paradigma comunicativo crítico parte del precepto que la realidad social es subjetiva, es decir, que existe porque las personas le hemos dado un significado concreto. En este sentido este paradigma, si bien recoge el posicionamiento del paradigma constructivista, va más allá, puesto que considera que la definición de esta realidad social se construye a partir de estos significados subjetivos pero éstos se configuran a partir de las interacciones que se establecen entre las personas y los consensos que llegan a través del diálogo (Gómez et. al., 2006). A partir de este diálogo, basado en unas pretensiones de validez (Habermas, 1999), se definen los enunciados científicos. Pero no se trata sólo de una herramienta destinada a explicar la realidad, sino que, además, trata de dar respuestas de utilidad para la transformación social (Gómez et. al., 2006), siendo éstas el fruto del diálogo entre sujeto investigador e investigado, de las interpretaciones y reflexiones que hacen

---

<sup>7</sup> *Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. INTEGRATED PROJECT. Prioridad 7 del 6º Programa Marco. Comisión Europea (2006- 2011). Información disponible en: <http://www.ub.es/includ-ed/>

alrededor de una determinada temática, ya que este paradigma científico considera a las personas como agentes sociales que contribuyen a la creación del conocimiento.

Por lo tanto, nuestra investigación toma como referencia dicho paradigma y la metodología que lleva implícito: la metodología comunicativa crítica, la cual aboga por la participación de los sujetos y grupos investigados en todas las fases del proceso investigador a través del diálogo y distingue en todos sus análisis los elementos que promueven las desigualdades (componentes exclusores) y los que favorecen su superación (componentes transformadores). Esta metodología concibe el análisis de la realidad bajo un doble prisma, que se corresponde por un lado con los sistemas y sus estructuras, y por el otro con el mundo de la vida y la agencia humana. Al analizar e interpretar la realidad, supera determinadas dualidades teóricas en las ciencias sociales, tales como estructura/individuo, objeto/sujeto, relativismo/universalismo, asumiendo una serie de postulados que recogen, entre otras, las aportaciones de Chomsky (1988) y Searle (2001) al análisis de las competencias lingüísticas, de Mead (1990) al interaccionismo, y de Habermas (1987) y Beck (1998) al análisis social y a la creación del conocimiento dialógico (Gómez et. al., 2006).

Los principales postulados en los que se basa esta metodología, dados por los autores antedichos, son los siguientes:

### ***Universalidad del lenguaje y de la acción***

Según este postulado, todas las personas tienen competencias lingüísticas comunicativas y capacidad para comunicarse e interactuar con otras, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes que tenemos y, por lo tanto, atributos universales (Habermas, 1987). Tales capacidades están presentes en todas las personas, grupos y culturas, de modo que cualquier grupo social, pueblo y/o comunidad tiene las condiciones precisas para entablar un diálogo, crear nuevas prácticas culturales y acceder a la sociedad del conocimiento.

### ***Las personas como agentes sociales transformadores***

Según la metodología crítica comunicativa la vida social no es una mera reproducción mecánica funcional de los sistemas y sus estructuras, tal y como defienden el funcionalismo y el estructuralismo, sino que gracias a la capacidad que tenemos las personas para reflexionar y establecer procesos de diálogo intersubjetivo



podemos crear prácticas propias que, a su vez, influyen y modifican las estructuras sociales. Las personas interpretan la realidad social, crean conocimiento y transforman las estructuras sociales. Debido a ello la propuesta educativa por la que optamos en nuestra tesis doctoral defiende que, a través del diálogo, todas las personas se constituyen en agentes transformadores de sus contextos, siendo capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y de crear conocimiento, por lo que investigador e investigado se mantienen en un mismo plano interpretativo sin que una opinión prevalezca sobre las demás.

### ***Racionalidad comunicativa***

La metodología comunicativa crítica asume que la racionalidad comunicativa es la base universal de un diálogo igualitario sin coacciones, explicando por un lado las razones que motivan las acciones, y por otro lado su interpretación. El lenguaje es el medio de diálogo y de entendimiento principal y la argumentación el método para llegar a un consenso, sin utilizar la coacción. Los argumentos son generados por las personas en función de su experiencia vital, su conciencia y su contexto cultural, y es a través de ellos como se crea el conocimiento.

### ***Desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa***

Como ya se ha atisbado en los postulados anteriores, los presupuestos ontológicos de las personas "investigadas" pueden tener tanta solidez o más que los del equipo investigador, de forma que éste no tiene por qué otorgarse el papel de "intérprete científico". Los seres humanos y las distintas sociedades interpretamos y comprendemos la realidad que nos rodea a través de nuestras interacciones sociales, las cuales nos proporcionan un conocimiento detallado sobre dicha realidad, a través de nuestra propia inteligencia cultural y conciencia práctica.

### ***Igual nivel epistemológico***

La metodología comunicativa crítica también rompe con el desnivel metodológicamente relevante entre las personas que investigan y las que son "investigadas" (Habermas, 1987), las personas investigadoras se sitúan al mismo nivel que las investigadas, es decir, de su objeto de estudio, tanto en el proceso de la

investigación como en la interpretación de las acciones. Para poder entender un fenómeno, los investigadores deben colocarse en el mismo plano comunicativo que las personas con las que debaten acerca del tema que investigan. Todas y todos aportan sus interpretaciones, su experiencia y, a través del diálogo, llegan a consensuar los argumentos.

### ***Conocimiento dialógico***

La perspectiva comunicativa crítica supera la dualidad objeto/sujeto de los enfoques objetivistas y subjetivistas, abogando por la intersubjetividad y de la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens y Lash, 1997). Esta teoría considera que el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno y que no es neutro (Freire, 1970). Todo esto lleva a un mayor grado de implicación y al establecimiento de relaciones más igualitarias; estas situaciones horizontales y de igualdad en los proyectos de investigación propician un análisis de la realidad más reflexivo e igualitario. A este tipo de conocimiento basado en la comunicación y diálogo lo denominamos conocimiento dialógico.

### **3.2. Técnicas de recogida de información**

Teniendo en cuenta todos estos postulados, en nuestra investigación hemos incluido la participación y las interpretaciones de los agentes educativos implicados con el objeto del estudio (los y las adolescentes) y las de éstos chicos y chicas, en el mismo plano científico que la investigadora a través de las siguientes técnicas cualitativas (Gómez et. al., 2006):

- **Revisión documental:** Consiste en la realización de una revisión de las teorías y prácticas que con anterioridad han analizado la temática en cuestión que estamos trabajando, constituyendo así el primer paso a la hora de elaborar nuestra investigación. Una vez realizada la revisión, redactaremos un marco teórico en el que se incluyan las contribuciones científicas más relevantes en el ámbito objeto de nuestro estudio. En nuestro caso hemos tratado de incorporar las teorías más reconocidas por la comunidad científica en el ámbito de las ciencias sociales (especialmente en torno a aspectos de género) y educativas, teniendo en cuenta principalmente a los autores y autoras más citados por la comunidad

científica internacional, empleando para ello las bases de datos con mayor impacto, como son el Sociological Abstracts y la ISI Web of Knowledge.

- **Relatos comunicativos de la vida diaria a adolescentes:** El relato comunicativo es un diálogo entre dos personas, una que investiga y otra que relata, que tiene como objetivo principal el realizar una reflexión sobre la vida cotidiana de quien relata. Para ello es necesario que el encuentro se establezca en un espacio cómodo para la persona entrevistada, generándose así un clima de confianza entre ambos. Para ello, antes de plantear las cuestiones del guión (la temática para construir el relato en la que se incluirán las cuestiones clave del estudio), es importante comentar con la persona participante los motivos del relato, haciendo hincapié en que es parte activa de la investigación. El conocimiento final que se obtiene del relato comunicativo proviene del diálogo igualitario que se establece entre ambos, donde la persona investigadora e investigada aportan desde su respectiva visión de la vida (en el primer caso científica y en el segundo práctica) el conocimiento en torno a la temática analizada.
- **Entrevistas en profundidad a personal educativo:** Las entrevistas en profundidad funcionan de la misma forma que los relatos comunicativos de la vida diaria, a través del diálogo igualitario entre el investigador y el sujeto investigado. No obstante, en este caso se busca más una reflexión u opinión del sujeto investigado sobre un tema en concreto, cómo lo afronta en su cotidianidad y qué soluciones propone para tratarlo, más que su propia experiencia vital cotidiana. Como ocurría en el caso anterior, el guión de la entrevista tiene una función más bien orientadora, ya que la entrevista puede ir derivando hacia cuestiones no preestablecidas pero que pueden resultar de interés para la investigación.
- **Grupos de discusión comunicativos con adolescentes:** El grupo de discusión es una técnica cualitativa basada en la realización de una conversación en un grupo de 6 a 8 personas guiadas por una persona investigadora que se encarga de que surja un diálogo igualitario en torno al tema que se pretende analizar en un clima relajado y confortable. El papel del moderador o moderadora es, además, el de aportar su bagaje científico y contrastarlo con las personas que componen el grupo, pero siempre en un plano de igualdad respecto al resto (a diferencia de los grupos de discusión tradicionales). Es recomendable, al igual que en el resto de técnicas

cualitativas que hemos enumerado, el llevar a cabo una segunda vuelta en la que el sujeto investigado e investigador consensúen las conclusiones resultantes. .

Dichas técnicas cualitativas han sido empleadas para la recogida de información en la fase de trabajo de campo, dentro de la metodología crítico-comunicativa, la cual nos ha sido totalmente indicativa de aquellos valores que los y las adolescentes perciben como atractivos y que afectan a su concepción de sus relaciones afectivo-sexuales y la violencia que pueda aparecer en las mismas.

Además de dichas técnicas cualitativas hemos empleado en una fase previa una investigación cuantitativa. El estudio de la situación de violencia de género entre adolescentes en base de datos estadísticos existentes relativos a investigaciones, llevadas a cabo tanto dentro como fuera de las instituciones académicas, nos ha permitido contextualizar este fenómeno en dicho grupo de población, prestando especial atención a aquellos datos que se referían tanto al contexto europeo en general como al español en particular. Para ello, hemos consultado las fuentes estadísticas de más relevancia, especialmente aquellas relacionadas con estudios oficiales e institucionales.

Consideramos que la unión de las técnicas cualitativas y la revisión estadística proporciona un mayor rigor científico a la investigación.

### **3.3. Actividades**

Teniendo en cuenta esta metodología comunicativa crítica, el trabajo realizado a lo largo de la investigación se ha dividido en tres fases, las cuales resumiremos a continuación especificando las acciones llevadas a cabo en cada una de ellas.

- **Primera fase: Estado de la cuestión**

En esta primera fase hemos llevado cabo la recogida de información acerca la violencia de género entre adolescentes y su prevención a través de distintas fuentes documentales y estadísticas. Para ello hemos realizado las siguientes actividades:

- Establecer la base teórica sobre la cual hemos construido nuestro análisis.

- Recopilar las principales contribuciones de la comunidad científica internacional que analizan las causas de las distintas situaciones de violencia de género, poniendo especial atención en aquellos que tienen como objeto de estudio a la población adolescente.
- Analizar las acciones institucionales nacionales y europeas en lo referente a violencia de género entre adolescentes y la educación en valores dentro y fuera del ámbito académico.
- Recopilar los estudios realizados a nivel europeo referentes al tema de la investigación.
- Analizar las fuentes estadísticas existentes que hacen referencia a la violencia de género y la población adolescente.
- Recoger los datos existentes para el estudio en profundidad de la situación de la violencia de género entre adolescentes en España.

En esta fase hemos empleado principalmente las técnicas de revisión documental e investigación de datos cuantitativos ya existentes.

- **Segunda fase: Trabajo de campo**

En esta fase hemos puesto en práctica las tres técnicas cualitativas de colección de datos en Centros de Educación Secundaria y en un grupo scout destinado a la población adolescente como ejemplo de lugar de socialización distinto al académico. Nuestro principal objetivo en esta fase ha sido analizar las interacciones entre los y las adolescentes en estos lugares, para, en el siguiente estadio de la investigación, poder proponer una metodología de prevención de la violencia de género en los centros de educación no formal y no formal. En total las entrevistas, historias comunicativas de la vida diaria y grupos de discusión han sido los siguientes:

- 11 historias comunicativas de la vida diaria con adolescentes españoles en 5 escuelas de educación secundaria y 1 grupo de control en un club juvenil. La selección de estos chicos y chicas se ha efectuado con la intención de elegir diversos perfiles (edad, género, pertenencia étnica, etc.) lo que garantiza que el estudio refleje la diversidad del los y las estudiantes que forman parte de los institutos de secundaria. Con las historias deseamos

profundizar en el estudio de la influencia de los diversos contextos de la socialización de los y las adolescentes en la adquisición de los valores que influyen los modelos de la atracción, que, a su vez, condicionan las relaciones afectivo-sexuales de la juventud.

- 6 entrevistas en profundidad con el profesorado (1 en cada escuela secundaria seleccionada, y 1 monitor en el grupo de control en el club juvenil). En base a estas entrevistas hemos profundizado en nuestra comprensión de cómo los centros de socialización de los y las adolescentes están abordando la educación de los valores y la violencia de género.
- 6 grupos comunicativos de discusión con los y las adolescentes (1 en cada escuela secundaria seleccionada, y 1 en el grupo de control). Estos grupos de discusión proporcionan la oportunidad de profundizar nuestra comprensión acerca de las opiniones de los y las adolescentes en lo referente a la aplicación la violencia de género y sobre cuáles son sus propuestas para suprimirlo.

Estas técnicas se han llevado a cabo, en total, 5 escuelas de educación secundaria y en un grupo de control un club juvenil. En total hemos realizado entrevistas a 52 personas distribuidas de la siguiente forma:

- 6 entrevistas a profesorado
- 5 entrevistas a chicos
- 6 entrevistas a chicas
- 6 grupos de discusión formados por 35 personas en total.

Los Institutos de Educación Secundaria en los que hemos trabajado son los siguientes:

- 1) Instituto Lucas Mallada (Huesca): Localizado en la capital oscense, este centro educativo consta de una población adolescente compuesta por jóvenes que provienen de las áreas rurales cercanas a la ciudad, adolescentes de la propia capital e inmigrantes. Hace relativamente pocos años, la escuela estaba formada por alumnos y alumnas de las clases sociales más altas de la ciudad, sin embargo, en la actualidad tanto los y las estudiantes inmigrantes como otros provenientes áreas menos

favorecidas han comenzado a tener un gran peso cuantitativo en la comunidad educativa del centro. En ella se realizaron una entrevista a un alumno, una entrevista a una alumna, una a una profesora y un grupo de discusión comunicativo formado por tres alumnos y tres alumnas.

- 2) Instituto Luis Buñuel (Zaragoza): El centro se encuentra situado en una de las zonas que mayor desarrollo económico y social ha sufrido en los últimos años en la capital aragonesa, los alumnos y las alumnas pertenecen, en su mayoría, a este área, tratándose de adolescentes que se conocen desde que eran niños y niñas, ya que la mayoría de ellos ha acudido a la misma escuela primaria. En este centro realizamos una entrevista a un alumno, una entrevista a una alumna, una a una profesora y un grupo de discusión comunicativo formado por cinco chicas.
- 3) Instituto Medina Albaida (Zaragoza): Esta escuela se encuentra situada en un barrio formado por familias de clase alta, siendo alumnos provenientes de estas familias los que forman el grupo mayoritario en este centro. En esta escuela hemos realizado una entrevista a un alumno, una entrevista a una alumna, una a un profesor y un grupo de discusión comunicativo formado por tres chicas y tres chicos.
- 4) Instituto Cantín y Gamboa (Zaragoza): Localizado en el centro de Zaragoza, los y las adolescentes que acuden a este centro son, en su gran mayoría, inmigrantes de países árabes, africanos y de Europa del Este. En esta escuela hemos realizado una entrevista a un alumno, una entrevista a una alumna, una a una profesora y un grupo de discusión comunicativo formado por dos chicas y cuatro chicos.
- 5) Instituto Tierra de Alvargonzález (Quintanar de la Sierra – Burgos): Esta escuela está localizada en un pequeño pueblo de la provincia de Burgos, con una comunidad educativa formada por adolescentes de los pueblos que componen este área rural. En ella se realizaron una entrevista a un alumno, una entrevista a una alumna, una a una profesora y un grupo de discusión comunicativo formado por tres alumnos y tres alumnas.

En cuanto al grupo de control, hemos seleccionado el siguiente club juvenil:

- 1) Grupo Scout Nuestra señora del Rosario (Zaragoza). El club juvenil que seleccionamos para el trabajo de investigación es un grupo scout que pertenece a una parroquia, en dicho grupo los niños y niñas se unen a partir de los ocho años de edad y permanecen en él, si lo desean, hasta los veinte. Las actividades que en él se realizan están dirigidas al desarrollo personal de los y las adolescentes mediante la realización de dinámicas de grupos (cada sábado ellos se reúnen durante dos horas para hablar y realizar este tipo de actividades) y promoviendo la convivencia entre adolescentes a través de excursiones y campamentos. En este club juvenil realizamos una entrevista a una chica, una entrevista a una de las monitoras y un grupo de discusión comunicativo formado por tres chicos y tres chicas.

A modo de resumen, especificamos en la siguiente tabla las entrevistas y grupos de discusión realizados con sus correspondientes códigos:



TABLA Nº 1: Trabajo de campo realizado en los centros seleccionados

Escuela	Grupos de discusión comunicativos	Historias comunicativas de la vida diaria	Entrevistas
1. Instituto Lucas Mallada (Huesca)	G1BG (3 chicos y 3 chicas)	H1G (1chica) H1B (1 chico)	E1Tw (1 profesora)
2. Instituto Luis Buñuel (Zaragoza)	G2G (5 chicas)	H2G (1chica) H2B (1 chico)	E2Tw (1 profesora)
3. Instituto Medina Albaida (Zaragoza)	G3BG (3 chicos y 3 chicas)	H3G (1chica) H3B (1 chico)	E3Tm (1 profesor)
4. Instituto Cantín y Gamboa (Zaragoza)	G4BG (4 chicos y 4 chicas)	H4G (1chica) H4B (1 chico)	E4Tw (1 profesora)
5. Instituto Tierra de Alvargonzález (Burgos)	G5BG (3 chicos y 3 chicas)	H5G (1chica) H5B (1 chico)	E5Tw (1 profesora)
6. Grupo Scout Nuestra Señora del Rosario (Zaragoza)	G6BG (3 chicos y 3 chicas)	H6G (1chica) H6B (1 chico)	E6Tw (1 profesora)

Elaboración propia

Los perfiles del alumnado entrevistado fue muy variado: personas de distinta clase social, de áreas tanto urbanas como rurales, alumnos españoles y extranjeros, etc. Las edades de los y las adolescentes que han sido objeto de nuestro estudio van desde los trece a los diecinueve años.

En cuanto a los perfiles de los profesores y profesoras, éstos también han sido muy distintos entre sí: hemos realizado entrevistas a cinco mujeres y un hombre, algunos de ellos eran muy jóvenes y acababan de comenzar su trayectoria docente, y otros han dedicado más de treinta años a la profesión. Las asignaturas de las que se encargaban también eran muy variadas: Psicología, Matemáticas, Historia, Inglés, etc.

Las entrevistas tuvieron un carácter muy fluido, y los y las participantes, en su gran mayoría, hablaron abiertamente sobre todos los temas que les preguntamos.

Las cuestiones en las que focalizamos las entrevistas fueron las siguientes:

- Concepto de amor de los y las adolescentes y cómo éste se aplicaba a sus relaciones personales.
- Concepto de violencia en general y violencia de género en particular de los y las adolescentes, si percibían este tipo de violencia en sus relaciones

o en las relaciones de las personas de su entorno, cómo actuaban ante ellos y ellas, qué tipo de medidas preventivas adoptaban o cuáles creían necesarias para combatir este problema.

- Modelos de atracción y elección de los y las adolescentes, tanto en el caso de los chicos como en el caso de las chicas. Relación de estos modelos con el estereotipo tradicional y exclusor o con el de tipo transformador.
- Tipo de relaciones afectivo-sexuales que se establecen entre los y las jóvenes y si existen diferencias entre las de tipo esporádico y las estables.
- Interacciones de los y las adolescentes con los agentes de socialización de su entorno: amigos, amigas, familia, personas con las que han mantenido relaciones afectivo-sexuales (especialmente haciendo alusión a las parejas esporádicas, una de las líneas de nuestra investigación), profesores, profesoras, medios de comunicación y otros lugares de socialización (como clubs juveniles, etc.). En ellas analizamos qué tipo de conceptos de amor y violencia se fomentan, qué modelos de atracción y elección se promocionan, y si se da algún tipo de socialización preventiva (u otra medida de prevención) en relación con la violencia de género.

En el análisis de las entrevistas tratamos de diferenciar aquellos comportamientos exclusores de los transformadores.

En el primer caso, nos referimos a aquellas actitudes que actúan como barrera para que una persona o colectivo pueda favorecerse de una determinada práctica o beneficio social. De manera concreta para nuestro estudio, son aquellos comportamientos o creencias (por ejemplo, las relativas a los modelos de atracción o elección) que pueden derivar hacia actitudes que fomenten la violencia de género (Alcoba et al., 2007; Bonino, 2007; Kimmel, 2000; Connell, 1987).

En el caso de los comportamientos transformadores, éstos se caracterizan, de manera general, por ser un impulso a la transformación ante aquellas barreras que dificultan el acceso a un determinado beneficio o práctica social. Para nuestro análisis hemos considerado como transformadoras aquellas actitudes y creencias que superan las ideas tradicionales de amor, violencia, modelos de atracción y elección, que fomentan un tipo de relación fundamentada en el diálogo igualitario y la unión de la pasión con el respeto, la ternura y la tolerancia, y que, por tanto, previenen situaciones de violencia sexista (Flecha, 1997; Habermas, 2001; Freire, 1997).

Para efectuar este análisis empleamos la siguiente plantilla:

TABLA Nº 2: Plantilla de análisis del trabajo de campo

	Conceptos	
	Definición de violencia	Definición de amor
Factores Excluyentes	1	3
Factores Transformadores	2	4

	VALORES			INTERACCIONES					
	Modelos de atracción (chicos)	Modelos de Atracción (chicas)	Modelos de elección	Amistades	Familia	Personas con quienes han mantenido relaciones afectivas	Sistema Educativo	Medios de Comunicación	Otros
Factores excluyentes	5	7	9	11	13	15	17	19	21
Factores transformadores	6	8	10	12	14	16	18	20	22

Elaboración propia

Sin embargo, encontramos algunos problemas específicos que podrían condicionar de algún modo los resultados de las entrevistas que realizamos:

- Las entrevistas en los Centros de Educación Secundaria se realizaron entre mayo y junio de 2007, por lo que fue complicado encontrar centros que estuvieran dispuestos a colaborar, ya que los y las estudiantes se encontraban en período de exámenes.
- La mayoría de los Centros sólo nos pudieron proporcionar una hora de clase para realizar las entrevistas (45 minutos) debido a la razón que acabamos de comentar: al estar en período de exámenes tanto el estudiantado como el profesorado no tenían el tiempo suficiente para actividades extraordinarias.

- Algunos de los grupos de discusión estaban formados por amigos y amigas, por lo que en muchas ocasiones tenían las mismas opiniones, no fomentando el debate al estar “demasiado” de acuerdo unos con otros.
  - En algunos grupos de discusión hubo alumnos y alumnas que no hablaron prácticamente, especialmente en aquellos formados por estudiantes muy jóvenes.
- **Tercera Fase: Diseño de la metodología y de un plan de acción para trabajar en la prevención de la violencia de género entre la población adolescente. Redacción de la tesis doctoral.**

Partiendo de la metodología ya diseñada para el programa Daphne II y una vez concretados todos los puntos propuestos hemos pasado a redactar la tesis doctoral, con los siguientes contenidos:

- 1. Primer Capítulo:** Diseño de la investigación
- 2. Segundo Capítulo:** Estado de la cuestión: Contribuciones teóricas en respuesta a la violencia de género entre la población adolescente.
- 3. Tercer Capítulo:** Violencia de género entre la población adolescente en Europa. Contextualización en base a datos estadísticos existentes.
- 4. Cuarto Capítulo:** Análisis específico sobre la situación de la violencia de género entre adolescentes en España.
- 5. Quinto Capítulo:** Causas de la imagen de violencia que tiene la población adolescente y valores que contribuyen a su prevención según los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado.
- 6. Sexto Capítulo:** Propuestas de prevención de la violencia de género entre adolescentes a partir de los principios del aprendizaje dialógico
- 7. Séptimo Capítulo:** Conclusiones y prospectiva.

### **3.4. Fuentes documentales**

Teniendo en cuenta en todo momento la extensa información recopilada en el proyecto del que hemos partido, las fuentes documentales empleadas han sido las siguientes:

- Publicaciones nacionales e internacionales que hacen referencia de forma teórica al tema analizado. Para su selección hemos empleado las bases de datos con mayor impacto, como son el Sociological Abstracts y la ISI Web of Knowledge.
- Estadísticas cualitativas y cuantitativas recopiladas por organismos oficiales, ONGs, etc. sobre violencia entre la población adolescente.
- Legislación vigente en Europa, España y las Comunidades Autónomas sobre violencia de género.
- Testimonios de los propios adolescentes y las personas de su entorno sobre el tema que estamos analizando.
- Productos culturales (películas, series, música, revistas) que consumen los y las adolescentes, para estudiar cómo reflejan las relaciones entre los y las jóvenes en general y la violencia de género en particular.

### **3.5. Limitaciones de la investigación**

En la realización de esta tesis doctoral nos hemos encontrado con varias dificultades y limitaciones, las cuales pasamos a enumerar a continuación:

- En primer lugar la violencia de género es un problema complejo cuya definición completa no ha sido consensuada por la sociedad hasta el momento. Debido a ello, en las entrevistas y grupos de discusión los participantes se aproximaban a este tema desde distintas perspectivas y con desiguales limitaciones, ya que, por ejemplo, para algunos de ellos el hecho de ejercer un control excesivo sobre su pareja era una muestra de amor y no de violencia. No obstante, y tal y como hemos defendido en la

propuesta educativa escogida, a través del diálogo tratábamos de llegar a un consenso acerca de lo que entendíamos por violencia, amor y otros conceptos.

- El trabajo con y sobre los y las adolescentes también supone alguna dificultad a la hora de abordar tanto la revisión documental como durante las entrevistas cualitativas. En el primer caso debido a que la violencia entre adolescentes se ha tratado eminentemente desde la perspectiva del bullying, y, aunque algunos estudios tienen en cuenta la variable de género, la violencia de este tipo no ha sido apenas estudiada en profundidad hasta el momento. En el segundo caso, especialmente en los grupos de discusión, el hecho de “querer aparentar” o la timidez frente a los compañeros y las compañeras podía provocar respuestas que no fueran del todo sinceras.
- Otra dificultad añadida ha sido la limitación temporal a la hora de realizar las entrevistas y grupos de discusión de los centros, ya que éstas han tenido lugar fundamentalmente en época de evaluación, por lo que tanto el profesorado como el alumnado disponían de poco tiempo libre para colaborar.
- Una de las carencias principales de la investigación es la escasez de información recogida fuera de los Centros de Educación Secundaria, con un único grupo de control de este tipo. No obstante, consideramos que esta falta es una oportunidad para la realización de futuras investigaciones en este sentido que partan de la presente investigación.
- En este proyecto también ha existido cierta limitación geográfica a la región de Aragón, especialmente en Zaragoza y Huesca (con tan sólo una muestra fuera de este ámbito: en Burgos).
- Por último, consideramos que la mayor carencia de esta investigación es la imposibilidad, hasta el momento, de testar la propuesta de prevención. Si bien en el futuro será una de nuestras prioridades.

### **3.6. Relevancia del proyecto y elementos innovadores**

El principal elemento innovador de esta tesis doctoral es la perspectiva sobre la cual el problema de la violencia de género ha sido abordado. Esta perspectiva se basa en la prevención de la violencia de género a través de la educación en valores. La idea empieza con la tentativa de evitar las situaciones de la violencia de género antes de que ocurran, mediante el estudio de la influencia que tienen los distintos valores generados por sus interacciones en los y las adolescentes, intentando cambiarlos en lo referente a las relaciones afectivo-sexuales que se establecen entre ellos y ellas.

Por otra parte, otro de los elementos innovadores de este proyecto es el paradigma metodológico comunicativo en el que se basa tanto la metodología de la investigación como la diseñada para prevenir la violencia de género entre adolescentes. La investigación científica basada en el acercamiento comunicativo permite una perspectiva del análisis que sugiere soluciones para superar desigualdades y la exclusión social. Esto es posible gracias a distintas propuestas que respondan a los desafíos de la sociedad de hoy: como la incluir a las personas implicadas en la investigación como sujetos activos de la misma en vez de tratarlos como meros objetos de estudio. En el caso de este proyecto de investigación este tipo de metodología es particularmente apropiado porque proporciona la oportunidad de incluir las voces de chicos y chicas adolescentes, objetos del estudio, en términos igualitarios.

Otro elemento innovador es la inclusión específica de los centros de ocio y socialización de los y las adolescentes como lugares de análisis de los valores que este grupo de población percibe como atractivos en sus interacciones, y como centros para la implementación de estrategias destinadas a la socialización preventiva de violencia de género entre jóvenes. Si de forma habitual en los Centros de Educación Secundaria la educación afectivo-sexual y en valores está levemente incluida en el currículum, en este tipo de centros destinados al ocio este tipo de formación puede llegar a constituir una de los temas esenciales de las actividades que se plantean, ya que son lugares en los que los y las adolescentes comienzan a tener sus primeras relaciones personales, adquiriendo valores que desarrollarán en su vida afectivo sexual de una forma exclusiva o transformadora, dependiendo de qué mensajes reciban en estos lugares de socialización.

Por último, el análisis específico de las interacciones entre adolescentes en sus relaciones esporádicas puede considerarse otro elemento innovador del mismo, ya que, como hemos comentado anteriormente, tanto las acciones legales como

educativas suelen tener en cuenta sólo a las parejas estables a la hora de analizar la violencia de género.

Asimilar que la educación en valores la reciben los y las adolescentes en todos sus ámbitos de socialización a través de sus interacciones con las personas que les rodean es esencial a la hora de desarrollar estrategias de prevención de violencia de género en este grupo de población. Por lo tanto, proponemos una tentativa educativa que incluya en el aula a otros agentes además de profesorado y alumnado (familiares, miembros de la comunidad, monitores de centros de ocio, etc.). Así, consideramos que uno de los aspectos innovadores es la inclusión de otros agentes educativos y socializadores habitualmente excluidos de la educación formal, tradicionalmente olvidados a la hora de diseñar políticas y estrategias que combatan cualquier tipo de violencia, a pesar de su innegable importancia en las primeras relaciones que establecen los y las adolescentes entre sí. Además de incluir a las parejas esporádicas de los y las jóvenes como elemento socializador generador de influencias que pueden afectar a los modelos de atracción y elección de los y las jóvenes del mismo modo que una pareja estable.



## **CAPÍTULO 2**

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS EN RESPUESTA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE**



## 1. Introducción

Una de cada tres mujeres sufren abusos a lo largo de toda su vida, siendo la violencia de género una de las principales causas de fallecimiento e invalidez entre las mujeres de edades comprendidas entre los 16 y los 44 años. Éstas son solo algunas de las conclusiones más relevantes del estudio *It's in our hands. Stop violence against women* realizado por Amnistía Internacional (2004).

Cifras como éstas, totalmente indicativas de la gravedad del problema de la violencia de género en la sociedad actual, han refutado la idea tradicional de que la violencia de género era consecuencia de la dependencia económica y social de las mujeres hacia sus parejas. Las distintas investigaciones llevadas a cabo por organismos oficiales, universidades o entidades privadas han demostrado que este tipo de agresiones afectan a mujeres de todos los niveles socio-económicos y educativos, demostrando que la idea de violencia de género como un problema propio de mujeres de bajo nivel social, dependientes económica y profesionalmente de sus maridos y con escasa educación es totalmente falsa. Esta realidad confirma que la violencia contra mujeres está ligada a nuestro contexto cultural y a nuestros sistemas de valores y, por lo tanto, a sus demandas de la erradicación de una transformación social profunda.

La violencia de género ha sido considerada tradicionalmente como un tema privado. La severa protección de la esfera privada ha provocado que este problema haya sido a menudo silenciado, evitando una respuesta pública para prevenirlo y/o combatirlo. Durante los últimos años, gracias a la actividad de los distintos movimientos feministas y en pro de los derechos humanos, la violencia contra las mujeres ha comenzado a ser considerada como un problema público, siendo, de esta forma, incluida en los planes políticos y legislativos.

La violencia contra mujeres no ha sido una prioridad internacional hasta finales de los años ochenta. En 1991, el Consejo Económico y Social y la Comisión sobre el Estado de las Mujeres de las Naciones Unidas reconocieron la necesidad de adoptar nuevas medidas internacionales para combatir violencia contra mujeres. Consecuentemente, en 1992 el Comité sobre la Eliminación de la Discriminación contra mujeres aprobó la recomendación general número 19 que define violencia género como *la violencia que se dirija contra una mujer porque es mujer o que afecte a mujeres desproporcionadamente. Incluye los actos que infligen daño o el sufrimiento físico, mental o sexual, amenazas de tales actos, la coerción y otras privaciones de la libertad y suplica a estados que tomen acciones contra ella* (Naciones Unidas, 1992).

En los años siguientes, numerosos informes e investigaciones sobre este problema continúan ampliando el conocimiento público y la alerta social sobre la violencia de género.

Otro paso importante era el reconocimiento de la indivisibilidad entre los derechos humanos de las mujeres y los derechos humanos en general en la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Beijing, 1995). Desde entonces, las instituciones internacionales tales como la Unión Europea o las Naciones Unidas, además de los gobiernos de muchos estados han promovido las acciones tratadas para la erradicación de la violencia de género.

Por otra parte, otra de las creencias generalizadas acerca de la violencia de género es que se trata de un problema que afecta primordialmente a parejas adultas que mantienen una relación estable, sin embargo las cifras demuestran que la edad no es un factor decisivo a la hora de sufrir maltratos basados en el género: aproximadamente el 30 por ciento de estudiantes de secundaria y universidad admiten haber experimentado violencia dentro de la pareja (Carlson 2003), por lo que los altos índices de persistencia de la violencia de género entre la juventud se presentan como un problema que es necesario prevenir desde distintas acciones educativas (Oliver & Valls 2004).

De hecho, la incidencia de esta problemática en España durante los últimos años, con varios casos de asesinatos a chicas menores de edad por parte de sus parejas o exparejas<sup>8</sup>, ha reabierto el debate social acerca de esta problemática. Prueba de dicha nueva conciencia social hacia este problema es el reciente estudio llevado a cabo por el Ministerio de Igualdad (2010) a través de una encuesta a 11.000 estudiantes. En ella se revela que casi una de cada diez adolescentes españolas (9,2%) manifiesta haber vivido en alguna ocasión situaciones de maltrato por parte de su pareja. En cuanto a los chicos, un 13,1% reconoce haber ejercido dichas actitudes con las chicas con las que salen o que lo pretenden. Estas cifras, que serán analizadas de manera pormenorizada en el Capítulo 3, son prueba fehaciente de la gravedad del problema y su incidencia.

---

<sup>8</sup> Ejemplo de la repercusión social de estos sucesos son: el caso de Marta del Castillo, ocurrido en enero de 2009, asesinada presuntamente por su expareja y amigos de éste. (disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/02/16/espana/1234816491.html>) o la joven de Leganés supuestamente asesinada en noviembre de 2010 por su novio (disponible en: <http://www.telemadrid.es/?q=noticias/madrid/noticia/buscan-al-novio-de-la-chica-que-aparecio-muerta-en-un-contenedor-de-leganes>)

Hasta fechas muy recientes el punto de vista desde el que se estaba reflexionando acerca de este tema era mayoritariamente jurídico, acerca de la edad mínima para ser sancionado, en lugar de plantearse las causas que han llevado a estos jóvenes a agredir sexual y violentamente a niñas de su edad.

En relación a estas causas, que es precisamente lo que debemos abordar a la hora de plantear un programa de prevención, los investigadores y las investigadoras señalan que las relaciones afectivo-sexuales que se establecen durante el período adulto están fuertemente condicionadas por el tipo de interacciones que se han establecido durante la adolescencia. Este período, por tanto, es crucial en la construcción de los modelos de enamoramiento, ya que es la etapa en la que la mayoría de las personas tiene sus primeras relaciones.

Así, un modelo de relación afectivo-sexual erróneo asumido en estas etapas puede condicionar futuros comportamientos violentos, de hecho investigaciones tales como la realizada por Smith, White y Holland (2003) demostraron el 88% de las jóvenes que habían sufrido abusos físicos y sexuales durante la Secundaria, habían tenido algún incidente similar durante la edad adulta. La importancia de este estudio recae en el hecho de que se demuestra que la violencia genera más violencia, puesto que el riesgo principal de sufrir abusos físicos o sexuales es mayor en aquellas chicas que habían sido atacadas durante años de la secundaria. Por ello resulta altamente preocupante cifras como las reveladas por el estudio del Ministerio de Igualdad (2010), en el que se constata que el 7,4% de las alumnas encuestadas creen que el hombre agresivo es más atractivo.

Otro informe del Ministerio de Igualdad (2008) que analiza las creencias sobre discriminación y violencia género que tiene la población adolescente concluye que entre los y las jóvenes existe una *"total aceptación del discurso dominante, al tiempo que se observa un incremento de discursos a los que subyacen manifestaciones benevolentes de sexismo"* (Ministerio de Igualdad, 2008). Además, en el estudio se constata también que entre los y las adolescentes se mantienen los mitos sobre las posiciones de los sujetos en las relaciones amorosas, que prescriben que ellas sean más cariñosas y que ellos deban asumir la responsabilidad de la protección y control, sosteniendo el modelo de masculinidad hegemónica como el único posible. En definitiva, *"las percepciones que los y las adolescentes tienen de sus posiciones en las relaciones afectivo-sexuales continúan ajustándose a los estereotipos y roles de género, a posiciones de dominio y legitimidad de la propia acción masculina frente a*

*posiciones de subordinación y dependencia en las chicas*” (Ministerio de Igualdad, 2008).

Debido a ello consideremos que la realidad la violencia de género entre adolescentes plantea la necesidad de analizar el concepto de amor presente en nuestra sociedad, y más específicamente en los y las adolescentes. Para ello es necesario analizar los dos procesos dominantes en los cuales se basan las relaciones afectivo-sexuales: los procesos de atracción y los de elección.

Por tanto, los lugares habituales de socialización entre adolescentes pueden adquirir un papel crucial en la prevención de la violencia de género contra las mujeres, ya que dichos procesos suelen tener como escenario los centros escolares, además de las asociaciones y clubs juveniles, los centros de educación no formal o los lugares de ocio para adolescentes.

## 2. El concepto de "violencia de género"

Para referirse a la realidad de la violencia de género se emplean una gran diversidad de conceptos. Términos tales como violencia doméstica, violencia familiar, violencia contra mujeres, entre otros, se utilizan para definir este problema social. Aunque se usan a menudo indistintamente, señalan diversas realidades y acentúan distintos aspectos del mismo.

El concepto de la violencia doméstica ha sido probablemente el más utilizado y analizado. El Consejo de la Asamblea Parlamentaria de Europa (2002) define violencia doméstica como *los comportamientos abusivos (físicos, sexuales o emocionales) perpetrados por un miembro de la pareja sobre el otro para obtener algo y mantener control. Sucede en el domicilio familiar y en ocasiones los niños y otros miembros de la familia están también implicados.*

Un gran número de voces considera que los conceptos violencia doméstica y violencia familiar no son apropiados. Por una parte, porque sus connotaciones contextualizan la violencia como un problema que pertenece a la esfera privada (Marugán y Vega, 2001). Las organizaciones feministas han dedicado muchos esfuerzos encaminados a la consideración de la violencia de género como problema social más que un tema personal o privado, por ello consideran que esta terminología no reconoce la magnitud del problema. Por otra parte, la violencia doméstica se refiere a la violencia entre los miembros de una pareja o una familia, no implicando dentro de la definición de violencia de género a aquella que se produce en relaciones esporádicas o en el lugar de trabajo, entre otras.

En consecuencia, muchas organizaciones utilizan términos más globales tales como violencia de género o violencia contra las mujeres, que se proponen incluir cualquier forma de violencia perpetrada contra las mujeres por la razón de ser mujeres.

La definición más extensamente aceptada es la de Naciones Unidas (1993), que en su "Declaración de la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres" indica que la violencia contra mujeres incluye las formas siguientes de violencia:

*"Artículo 2: Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:*

*(a) La violencia física, sexual y psicológica que se da en la familia, incluyendo el maltrato, el abuso sexual de niñas en el domicilio, la violencia contra los hijos, la violación marital, la mutilación genital femenina y otras prácticas*

*tradicionales perjudiciales para las mujeres, la violencia no ejercida contra la esposa o esposo y la violencia relacionada con la explotación;*

*(b) La violencia física, sexual y psicológica que ocurre dentro de la comunidad en general, incluyendo la violación, el abuso sexual, el hostigamiento sexual e intimidación en el trabajo, en instituciones educativas y otros lugares, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada;*

*(c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o condenada por el estado, dondequiera que ésta tenga lugar.”*

Esta definición, unida a la antedicha conciencia social de que la violencia de género traspasa la esfera privada para convertirse en un problema susceptible de aparecer en cualquier ámbito, pueden verse reflejadas en la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género:

*"La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.”*

Esta ley entiende por violencia de género las agresiones físicas o psicológicas ejercidas contra las mujeres, definiendo como agentes de dicha agresión a sus cónyuges o personas que hayan tenido algún tipo de relación con ellas, por lo que vuelve a desestimarse la acepción tradicional de violencia doméstica:

*Artículo 1. Objeto de la Ley.*

*1. La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.*

*[...]*

*3. La violencia de género a que se refiere la presente Ley comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad.*



El proyecto que presentamos a continuación se basará en la definición de las Naciones Unidas, considerando la violencia de género desde una perspectiva global, ya que consideramos que este tipo de agresiones no ocurre sólo en el ámbito familiar sino que están presentes en cualquier ámbito social, desde el lugar de trabajo hasta los centros de ocio, pasando, por supuesto, por los centros educativos. Esto implica que el cónyuge no sea el único perpetrador de este tipo de violencia, un superior, un compañero de trabajo o de clase, o una pareja esporádica puede convertirse en agresor, con una incidencia superior a lo que podría pensarse en un primer momento, y en ninguno de estos casos nos estamos refiriendo estrictamente a la *violencia doméstica*.

Por otra parte, consideramos la violencia de género como la consecuencia de una causa principal: el modelo hegemónico de masculinidad encarnado por algunos hombres y, en muchos casos, defendido por mujeres contra las propias mujeres. Un modelo en el que el atractivo masculino reside en su poder sobre las mujeres y en su actitud violenta, y que continúa siendo transmitido en todos los ámbitos de socialización como el modelo de masculinidad correcto.

### **3. Violencia de género entre la población adolescente.**

Como hemos comentado anteriormente, la imagen de violencia de género se asocia tradicionalmente a una edad concreta y a las relaciones estables. No obstante, distintas investigaciones sobre el tema demuestran que la violencia también afecta a la gente joven y a adolescentes, e incluso afirman que ésta es bastante frecuente durante dicha etapa. Las nuevas generaciones se están socializando en un contexto en el cual la violencia es habitual, hecho que influencia en gran medida a las relaciones que establecen entre ellos.

Aunque durante las décadas pasadas la violencia de género se ha convertido progresivamente en un problema de preocupación pública, la que se produce de género dentro de escuelas y otros ámbitos de socialización de adolescentes sigue siendo una cuestión pendiente. Muchas actitudes que aparecen diariamente en estos lugares y que se consideran como algo "normal" dentro de la dinámica de las relaciones habituales entre los y las jóvenes, constituyen, de hecho, violencia contra las mujeres. Por ejemplo muchas chicas son utilizadas por los chicos para hacer comentarios sobre sus cuerpos, para atacar su "reputación sexual", los niños levantan las faldas de sus compañeras, etc.

Estos comportamientos son comunes en muchos ámbitos de socialización de adolescentes. Sin embargo, no se les otorga mucha importancia por parte de los adultos y las adultas puesto que existe la creencia de que no tienen consecuencias para los niños y niñas. A pesar de esto, la investigación ha demostrado que las consecuencias físicas y emocionales de esta clase de actitudes para las chicas, por ejemplo dentro del ámbito escolar, pueden ser traumáticas, (Quesada 1998; Carlson 2003).

Durante más de un siglo, la igualdad entre hombres y mujeres dentro de la esfera educativa ha sido una preocupación importante. Se han dedicado muchos esfuerzos para promover oportunidades educativas para ellas. Sin embargo, esta comisión de la esfera educativa hacia igualdad del género se ha centrado en el acceso y el trabajo de las chicas en la escuela. Durante el siglo XX, el objetivo de la educación mixta fue alcanzado en muchos países. El feminismo entonces se centró en la coeducación, cuestionando la organización y el funcionamiento androcéntrico de la escuela. Este trabajo analizó cuestiones tales como la diferenciación de los roles de cada sexo en el trabajo doméstico, la asignación de ciertas profesiones a un género

específico, la diferenciación de juguetes, etc. pero no hizo frente a la violencia de género.

A lo largo de los últimos años, la violencia de género dentro de las escuelas ha comenzado a ser una cuestión relevante, puesto que los derechos educativos de las mujeres no se limitan a su acceso a la educación ni a su logro académico. Para garantizar la igualdad de género es también necesario que las chicas encuentren escuelas libres de cualquier abuso o discriminación. Por lo tanto, el desafío a principios del siglo XXI es tratar la violencia de género y cómo pueden las escuelas contribuir a su prevención.

No obstante, desde el punto de vista de la presente investigación, consideramos que no sólo los centros escolares deben ocuparse de la prevención de la violencia de género. Existen numerosos ámbitos de socialización donde se reúnen los y las adolescentes para realizar distintas actividades formativas, culturales, deportivas y de ocio, en los que el análisis de sus relaciones y la tentativa de crear programas de prevención de violencia de género, son tan necesarios como en los Institutos de Educación Secundaria.

### ***Violencia de género entre adolescentes***

Muchas de las investigaciones sobre violencia de género entre la juventud se han centrado en estudiantes de universidad. Murray A. Straus es uno de los investigadores principales en violencia de género entre parejas jóvenes. En su artículo *Prevalence of violence against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide* (Straus 2004) analiza los datos preliminares de su estudio *The International Dating Violence Study*, que analiza este tipo de violencia en universidades a partir de los datos de 30 países. Los resultados indican, por ejemplo, que el 29% de los y las estudiantes habían sufrido agresiones en sus relaciones durante los 12 meses anteriores. Por otra parte, más del 9% (oscilando entre el 4% y el 20% en las distintas universidades) habían sufrido agresiones físicas serias.

Con el objetivo de estudiar la aceptabilidad de la violencia entre los y las estudiantes, en su encuesta Straus pregunta a los y las estudiantes si aprueban que el marido golpee a su esposa bajo algunas circunstancias, el 42% de los y las estudiantes contestaron positivamente (Straus 2004: 804). Estos resultados son muy similares a los resultados obtenidos en cuestiones equivalentes de estudios realizados entre mujeres en países subdesarrollados. Straus concluye que incluso entre un grupo

altamente educado, como los y las estudiantes universitarios, por ejemplo, todavía hay mucho por hacer para cambiar las normas culturales que toleran violencia en las relaciones de pareja (Straus 2004: 807).

Los estudios centrados en estudiantes de secundaria demuestran que la violencia de género está también presente en una edad anterior. En Estados Unidos, James, West, Deters y Armijo (2000) analizaron la violencia entre parejas adolescentes dentro de un grupo de 37 jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Los sorprendentes resultados demuestran que este tipo de violencia es frecuente entre los y las adolescentes. Porcentajes significativos de estos jóvenes admitieron ser víctimas durante sus citas de comportamientos abusivos, como por ejemplo "me insultaron delante de otros" (el 57%); "me lanzó algo pero falló" (el 41%); "comenzó a golpearme pero paró" (el 38%); "amenazó lastimarme" (el 48%), "hizo que yo describiera dónde estaba cada minuto del día" (el 46%), el etc.

Jaffe, Sudermann, Reitzel y Killip (1992) desarrollaron otro estudio en los grados de 9<sup>o</sup> a 13<sup>o</sup>. Divulgando que el 54% de los y las estudiantes tenían miedo de recibir algún tipo de agresión por parte de sus parejas, con un porcentaje considerablemente superior entre las chicas (61%) que los chicos (48%). Por otro lado, Price, Byers, Sears Whelan y Saint-Pierre (2000) estudiaron este tipo de violencia entre 1700 personas de edades comprendidas entre los 11 y los 20 años en New Brunswick (Canadá). Los resultados precisan que el 29% de las chicas y el 13% de los chicos admitieron sufrir algún tipo de abuso en sus relaciones.

El estudio ya comentado del Ministerio de Igualdad (2010) no sólo refleja la incidencia del 9,2% de víctimas adolescentes de violencia de género, también constata que un 6,98% de las chicas dice haber sido controlada por su pareja "a menudo o muchas veces", y un 6,09% "alejada de sus amistades". En cuanto a ellos, el 2,72% de los consultados reconoce haber controlado "hasta el más mínimo detalle" a su novia. Incluso el 35% de los chicos y el 26,2% de las chicas considera que "controlar todo lo que hace" no es un comportamiento de maltratador. Un 18,8% de los chicos y un 10,1% de las chicas también opina que "insultar" tampoco es muestra de maltrato. Más grave aún es el porcentaje de 4,96% de las adolescentes que ha sufrido episodios de violencia de género de manera "frecuente", o que un 3,21% de los chicos encuestados sean calificados como "maltratadores".

Estas cifras refuerzan la importancia de prevenir violencia de género a una edad temprana puesto que, como vimos previamente, hay una relación muy

---

<sup>9</sup> Cursos equivalentes a 1<sup>o</sup> de E.S.O. y 1<sup>o</sup> de Bachillerato, respectivamente.

significativa entre la violencia de género sufrida durante adolescencia y el padecimiento de la misma durante la edad adulta. Por lo tanto, la erradicación de la violencia contra las mujeres exige acciones preventivas que comiencen en los Institutos de Educación Secundaria, o, incluso, con anterioridad.

En este sentido, en España se han comenzado a constatar en fechas recientes varios esfuerzos procedentes de Instituciones públicas, asociaciones de mujeres, organismos privados e investigadores destinadas a analizar la prevención de la violencia contra las mujeres desde el proceso educativo.

En cuanto al contenido de estas aportaciones teóricas encontradas, pueden diferenciarse tres líneas o tendencias distintas: un primer grupo de trabajos trata de analizar la situación actual de esta cuestión en los centros educativos, estudiando, por ejemplo, al alumnado o al profesorado para recoger información adecuada que sirva en el diseño de programas o estrategias educativas de prevención; en segundo lugar, se encuentran aportaciones que analizan la construcción de la masculinidad y la feminidad en relación a la violencia contra las mujeres; y una tercera apuesta trata de analizar las relaciones afectivas, algunas basadas en la violencia, que se establecen entre los grupos de iguales en relación con la edad.

Los estudios que forman el primer grupo de investigación tienen en común que realizan tanto un estudio teórico como una aplicación práctica del mismo. Todos ellos realizan una descripción y un análisis de las opiniones, creencias y actitudes del alumnado o del profesorado en relación con el sexismo, la violencia contra las mujeres y la invisibilidad femenina. Sus intenciones son delimitar teóricamente el campo de estudio y realizar un diagnóstico fiable. Por lo general, la obtención de los datos se realiza a través de técnicas tanto cuantitativas (cuestionarios o escalas) como cualitativas (entrevistas o grupos de discusión).

Todo ello, sin duda, tiene un gran valor para el diseño eficaz y coherente de programas de prevención ajustados a la realidad del alumnado. Algunos estudios acaban su proceso de investigación con la puesta en práctica de un programa de prevención y su evaluación, tal y como pretendemos desarrollar la presente tesis doctoral.

Un primer ejemplo de este grupo de investigaciones es el de la profesora Ma<sup>a</sup> José Díaz Aguado: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (Instituto de la Mujer, 2000). En él se explica en qué consiste la violencia contra las mujeres, sus causas principales, su desarrollo, el ciclo de la violencia y aquellas actitudes, creencias y comportamientos que se observan

en la población estudiada en relación con esta problemática. A la publicación le acompaña un vídeo que muestra la experiencia realizada en institutos y que puede dar ideas para desarrollar talleres en secundaria. A raíz de los resultados de esta investigación, la misma autora elaboró el material didáctico *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad* (2002).

En esta misma línea pueden resaltarse otras cuatro iniciativas teóricas, tres estudios y una tesis doctoral. Fernando Trujillo y Remedios Fortes son autores de la publicación, *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar* (2002). Ésta es el resultado del interés de una veintena de profesores y profesoras de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada) por proponer estrategias de estudio y prevención de un fenómeno tan complejo y que incide plenamente en el quehacer educativo.

Asimismo, el objetivo principal de la tesis elaborada por M<sup>a</sup> Paz Toldos, *Adolescencia, violencia y género* (2002), presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, es ofrecer pautas de comprensión sobre las creencias de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas, estudiando las diferencias encontradas en función del sexo y del estatus de agresores y víctimas.

Otros dos estudios a reseñar son: *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género* (Fernández de Frutos y Casares García, 2002), publicado por el Instituto Navarro de la Mujer, y el *Estudio sobre violencia de género y actitudes sexistas en la población joven de Cantabria* (González García (dir.), 2006), editado por la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria.

Un segundo grupo de reflexiones teóricas, en el que también podría enmarcarse el presente estudio, hace referencia a la construcción de la masculinidad y la femineidad desde la educación y otros procesos de socialización. Este enfoque, sin lugar a dudas, resulta fundamental para comprender el origen de la violencia contra las mujeres y para diseñar programas de prevención eficaces. Algunos trabajos que ilustran este grupo de estudios se han hecho bajo el marco de actuación del CIDE y el Instituto de la Mujer, dentro de la colección *Mujeres en la Educación*. Así, en el año 2004 se publicó *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, coordinada por Enrique Javier Díez Gutiérrez, de la Universidad de León. Dicho trabajo de investigación surge de la preocupación institucional ante el contenido de algunos de los

videojuegos con un alto índice de audiencia juvenil en cuanto a consumo y venta, junto por la inquietud por los valores implícitos y explícitos que podían estar transmitiendo. El equipo de investigación parte de la siguiente pregunta: *¿La permanencia de estereotipos sexistas en nuestra sociedad está siendo alentada y potenciada por los modelos que reproducen determinados videojuegos cada vez más utilizados por la juventud?* Tras analizar el envoltorio externo de los videojuegos y también el contenido de los mismos, su dinámica, su desarrollo y las posibilidades que ofrecen, así como la reacción de los chicos y las chicas ante ellos, se llega a la conclusión de que la mayoría de los videojuegos comerciales estudiados tiende a perpetuar y extender una cultura sexista que refuerza el modelo masculino tradicional, ligado a la agresividad, al desprecio de los sentimientos, al riesgo desmedido, a la competitividad y al ejercicio de la violencia.

Al objeto de crear una herramienta práctica para el profesorado interesado en trabajar el tema en el aula, y como complemento de la investigación anterior, se publicó, en la misma colección y en ese mismo año, *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos* (Díez Gutiérrez y otros, 2004), cuya finalidad es ofrecer una serie de actividades, en torno al análisis de los videojuegos, que pueden ser incorporadas al currículo del aula en las diferentes áreas, tanto en Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. Se ofrecen cuatro bloques de actividades que se denominan: "Aprender a mirar"; "Comprender y analizar", "Interpretar y valorar" y "Transformar".

En este mismo sentido, de nuevo bajo el auspicio del CIDE y del Instituto de la Mujer e igualmente dentro de la colección "Mujeres en la educación", se han puesto en marcha dos nuevas investigaciones (*Construcción de la identidad masculina en niños y jóvenes de hoy* y *Las revistas juveniles en la socialización de la sexualidad y la diferencia de género*), que tratan esta misma línea de investigación. En la última de ellas, Ángeles Rubio analiza los contenidos de la información sexual que reciben los y las adolescentes, especialmente a través de las revistas infantiles y juveniles. Con ello, se pretende conocer cómo responden estas revistas a la construcción social de la diferencia sexual y a la perpetuación de los papeles de género tradicionales, al considerarse que en la forma en que se construye la masculinidad y la feminidad se puede hallar el origen de problemas posteriores, entre ellos la violencia contra las mujeres.

Para concluir con esta temática, no podemos dejar de nombrar la tesis doctoral de Oriol Ríos *La construcción de la masculinidad en la escuela* (2009), en la

cual se analizan el modelo hegemónico de masculinidad asociado a la violencia que sigue perpetrando la sociedad, y cómo éste puede ser modificado hacia premisas de tipo transformador a través de la educación. Concretamente su propuesta es también la de introducir las Comunidades de Aprendizaje en el aula como una forma de cambiar las creencias tradicionales de la masculinidad, con el objetivo último de prevenir las conductas asociadas a este modelo (violencia de género, bullying, etc.), si bien su propuesta se presenta desde la educación Primaria.

La tercera línea de investigación se centra en reflexionar sobre las relaciones y la interacción que sucede en los centros educativos y en otros espacios de interés para la prevención de la violencia contra las mujeres. La tesis doctoral de Elena Duque *¿Aprendiendo para el amor o aprendiendo para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en las discotecas desde una perspectiva feminista* (Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, 2003) analiza, desde una perspectiva feminista, el aprendizaje y la socialización de las relaciones afectivas y sexuales que se dan en las discotecas, analizando aquellos elementos y dimensiones que propician relaciones basadas en el amor, así como las que favorecen relaciones basadas en la violencia.

Dentro de la colección *Mujeres en la Educación*, (7), y en esta misma línea, se apunta el siguiente estudio: *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos* (Montoya Ramos y Salguero Juan y Seva, 2004), cuyo objetivo es ofrecer una panorámica general de la incidencia que los servicios de orientación educativa pueden tener en la prevención de la violencia, teniendo en cuenta la diferencia sexual. El estudio trata de entender, a partir del análisis de los planes institucionales de los centros educativos, el clima, la cultura (entendida como el conjunto de las relaciones que se dan en el centro) que tienen definidos y si esto influye en la continuidad del sexismo y la violencia contra las mujeres dentro del mismo centro. Se resalta la idea de que el centro en su conjunto educa, al igual que las relaciones que se desarrollan entre el alumnado, el equipo docente, los directivos y directivas, etc. En una segunda parte se estudia, a través de la experimentación, el papel de prevención que juegan los departamentos de orientación.

En cuanto al análisis de los modelos de atracción y elección que se promueven en los contextos de socialización de los y las adolescentes, ha sido obviado por la mayoría de estudios hasta fechas muy recientes. No obstante, encontramos la investigación llevada a cabo por Jesús Gómez en 2004 *El amor en la sociedad del riesgo*, la cual nos ha servido de base teórica esencial para nuestro estudio y como



ejemplo práctico de análisis de este tema. En ella el autor constataba a través de una investigación cualitativa que el modelo de relaciones afectivo-sexuales por el que se rigen los y las adolescentes es excluyente y desigual. Sus relaciones se caracterizaban por los celos que siente el chico o la chica, lo que sufre uno de los dos, el flechazo, el ideal de "chico duro" y "chica buena", y la relación directa entre lo que se considera aburrido pero seguro y lo que es excitante pero desconocido. Además se constataba la gran influencia negativa que los medios de comunicación ejercían a la hora de fomentar estos modelos de atracción excluyentes y este tipo de relaciones violentas

En los últimos años, los estudios en este sentido han provenido fundamentalmente de dos fuentes:

- CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats):
  - Proyecto ARIE "*Educación en valores para la prevención de la violencia de género en los Institutos de Educación Secundaria*": Promovido por el CREA y la Generalitat de Catalunya (Valls 2004-2005), este estudio, precursor de la presente tesis doctoral, se centró en identificar y analizar valores atribuidos a las personas que son percibidas como atractivas, además de las conexiones entre estos valores y la probabilidad de recibir abusos sexuales. Así, se analizó el atractivo percibido, que está asociado con el modelo de hegemonía masculina. Se concluyó que los y las adolescentes que se sienten atraídos por las personas que sostienen actitudes favorables al modelo hegemónico masculino, reproducen valores de dominación y sumisión. Este estudio también sugiere que la relación entre atracción por el modelo hegemónico masculino y violencia es una de las posibles causas de las altas cifras de incidencia de la violencia de género entre la población adolescente.
  - El artículo de Valls, Puigvert y Duque (2008), *Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention*: En él se constata la enorme influencia que ejerce la socialización en la atracción en la juventud. La familia, el grupo de amistades o los medios de comunicación aparecen en ambos estudios como agentes especialmente relevantes en la construcción de los modelos de

atracción entre la población adolescente a través de las interacciones que se establecen entre dichos agentes sociales.

- Ministerio de Igualdad:
  - En 2008 el análisis *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* ha contribuido, a través de un trabajo de campo cuantitativo y cualitativo basado en encuestas, entrevistas y grupos de discusión, a profundizar en las distintas ideas que tienen los y las adolescentes respecto a la violencia de género y a los modelos de atracción y elección que promueven ellos y que pueden llegar a fomentar las actitudes agresivas, como ya hemos visto previamente.
  - En 2010 el estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Principales resultados* utiliza el método de encuesta a alumnado y profesorado para averiguar la incidencia de la discriminación por razón de sexo y la violencia de género entre la juventud, además de las actuaciones que se consideran más oportunas para llevar a cabo una estrategia de prevención.

### ***Violencia de género y bullying***

Durante los últimos años, ha habido una creciente preocupación por el bullying y la violencia dentro de escuelas. Disparos en las escuelas, suicidios de las víctimas de bullying, etc. han provocado que la sociedad comenzara a preocuparse por este problema. Esta preocupación ha llevado a la promoción de programas para prevenirla. También ha generado un cuerpo de investigación sobre la violencia en las escuelas.

Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones no introduce la dimensión de género en el análisis del bullying (Greenfield, 1999; Tonso, 2002; Townsend, 2003). Esto conduce a dos problemas principales. El primero es que estas interpretaciones no consideran la violencia de género entre los y las jóvenes, ni el hostigamiento sexual como tipos específicos de bullying.

El segundo problema es que ignorando la dimensión del género de bullying, falta uno de los elementos dominantes que podrían ayudar a entenderlo. Algunos de los análisis de la violencia escolar identifican el género como factor explicativo cuando las investigaciones concluyen que el bullying es el resultado de presiones sociales sobre los chicos a la hora de probar su masculinidad dominando a las chicas y usando violencia contra sus compañeros y compañeras (Klein 2006). Las noticias aparecidas en la prensa sobre acoso escolar y, consecuentemente, el análisis social que se hace de estos casos obvian también, al menos de momento, esta variable de género en los casos de bullying o acoso sexual que se dan a conocer públicamente<sup>10</sup>.

La investigación demuestra de esta forma que existe una relación muy cercana entre el bullying y la violencia de género. Por lo tanto, cualquier análisis de la violencia en la escuela debe incluir la dimensión del género para tratar apropiadamente el problema.

No obstante, como ya adelantábamos en la introducción, a pesar de que tanto el bullying como la violencia de género entre parejas adolescentes comienzan a ser fenómenos que suscitan el interés de numerosos investigadores, existen aspectos de estos problemas que apenas han sido analizados hasta el momento, como es el caso de la violencia de género en las relaciones esporádicas de los y las adolescentes.

### ***Violencia de género en las relaciones esporádicas entre adolescentes***

Como ya hemos comentado a lo largo de este primer capítulo, el papel de las mujeres en la sociedad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ha progresado en áreas relacionadas con la educación, el empleo, y el reconocimiento social. Sin embargo, las generaciones más jóvenes están experimentando o siguen estando en peligro de experimentar situaciones que implican violencia. Distintas investigaciones internacionales, ya analizadas, han demostrado que la incidencia de la violencia de género entre los sectores más jóvenes de la población es alta y que la violencia de género ocurre no sólo en relaciones estables (parejas de novios o personas casadas) sino también en relaciones mucho más esporádicas.

---

<sup>10</sup> En julio de 2009 coincidieron en España, con escasos días de diferencia, dos casos de agresiones sexuales a niñas menores de edad, perpetradas también por adolescentes de edades inferiores a 18 años, hecho que propició la reapertura del debate sobre la edad mínima de responsabilidad legal, pero en el que se obvió la variable de género (disponible en: [http://www.lavozdegalicia.es/espana/2009/07/21/0003\\_7859881.htm](http://www.lavozdegalicia.es/espana/2009/07/21/0003_7859881.htm)).

Banyard y otros (2005) afirman que las mujeres entre las edades de 16 y 19 son en el grupo de riesgo más alto de violación por parte de sus citas esporádicas, seguido por las mujeres entre 20 y 29 años, y que, consecuentemente, las acciones orientadas hacia la prevención y la intervención contra el problema de las agresiones sexuales en los campus universitarios son necesarias.

Diversas encuestas han demostrado que un número significativo de mujeres estudiantes están en riesgo elevado de abuso por parte de sus novios o parejas puntuales (Brener, McMahon, Warren, & Douglas, 1999; & de DeKeseredy; Schwartz, 1998a; Koss, Gidycz, & Wisniewski, 1987; Smith, White, & Holland, 2003). Éste es el caso no sólo de los países occidentales, también entre la juventud de todo el mundo (Straus, 2004). En el *International Dating Violence Study*, Straus (2004) encontró un índice más alto de agresión física entre parejas puntuales o esporádicas que en parejas casadas. El autor precisa, por ejemplo, que el 29% de las estudiantes de su muestra habían sido agredidas físicamente por la persona con la que salían durante un máximo de 12 meses anteriores al inicio del estudio (es decir, menos de un año, lo que podemos considerar como relación esporádica).

Aunque la mayoría de las investigaciones que demuestran que los altos índices de violencia entre la juventud tienen como objeto de estudio los y las estudiantes universitarios, existen también estudios que indican que las relaciones entre adolescentes son un punto de partida. Por ejemplo, en la encuesta *Faith, Hope, Battering* (Heiskanen & Piispa, 1998), realizado en Finlandia, el 40% de mujeres adultas entrevistadas habían sido víctimas de violencia física o sexual y de comportamiento amenazante perpetrado por varones, o habían sido forzadas en relaciones sexuales después de su decimoquinto cumpleaños, pero el 29% había tenido estas experiencias antes de la edad de 15 (Heiskanen & Piispa, 1998). Semejantemente, en su estudio de mujeres en edad universitaria, Brener (1999) encontró que un 71% de las mujeres que habían sido forzadas sexualmente fueron violadas antes de la edad de 18 y la mayor parte de estas experiencias ocurrieron durante su adolescencia. Además, los estudios que se centran en la violencia de los chicos universitarios destacan el desarrollo de actitudes hostiles hacia las mujeres o de admiración por la violencia durante la secundaria, antes de alcanzar la universidad (DeKeseredy & Schwartz, 1998b; Forbes, Adam-Curtis, Pakalka, & White, 2006).

En un estudio centrado en estudiantes de secundaria (edad media 16.2 años), de Fineran y de Bennett (1999) se demostró que el 84% reconocían la existencia de acoso sexual en la escuela. En su estudio, se establecen vínculos entre la

dominación masculina y la perpetración del acoso sexual en los centros de secundaria y sugiere la necesidad de prestar más atención a los ambientes hostiles creados por las parejas. En otro estudio de acoso sexual en escuelas públicas de Estados Unidos, la American Association of University Women (2001) encontró que 8 de cada 10 estudiantes experimentan cierta forma de acoso sexual en algún momento durante su vida académica. Habiendo definido el acoso sexual como aquel comportamiento sexual indeseado e incómodo que interfiere en las vidas de los y las estudiantes, extendiéndose desde comentarios o bromas sexuales hasta forzar a alguien a hacer algo sexual.

Semejantemente, un estudio de la violencia dentro de las parejas esporádicas entre los y las adolescentes de California mostró que el 9.7% de la muestra de 4.560 adolescentes había experimentado situaciones que implicaban violencia de género (Center for School-Based Youth Development, 2004).

Otros estudios que destacan el hecho de que la violencia de género entre parejas esporádicas es altamente frecuente en esta población adolescentes son los de: Lavoie, Robitaille, & Hébert, 2000, y Silverman, Raj, Mucci, & Hathaway, 2001.

La investigación se ha centrado fundamentalmente en la identificación y el análisis de los posibles factores que llevan a la violencia de género, aunque todavía haya mucho que hacer en este área. Jiwani (2005), por ejemplo, sostiene que la gente es más o menos vulnerable a los actos violentos debido a su raza, orientación sexual, procedencia, o clase, y también como consecuencia de un choque entre los valores que se priorizan en la sociedad dominante y los que son específicos a los grupos sociales ya mencionados. Jiwani también precisa el impacto del aislamiento de los grupos de amigos y de la familia como factor que contribuye a la vulnerabilidad.

Otro estudio, sin embargo, enfatiza el impacto de las expectativas relativas a las diferencias entre sexos, actitudes, y estereotipos como un factor principal en la violencia y hostilidad hacia las chicas, así como el sexismo que continúa latente en las creencias de la juventud, enmarcadas dentro del sistema de valor patriarcal que apoya las desigualdades del género (Forbes, Adams-Curtis, & White, 2004; Mahlstedt & Welsh, 2005, 2005). Según estos autores, las creencias, normas y valores patriarcales fundamentadas en el abuso de poder por parte del hombre, influencia a estos jóvenes en sus relaciones esporádicas, animando y legitimando el abuso de la mujer.

Lavoie y otros (2000) condujeron un interesante estudio en las opiniones de los y las adolescentes sobre la violencia en las relaciones íntimas entre jóvenes heterosexuales, a través de grupos de discusión con chicos y chicas de 14 a 19 años.

Entre sus resultados, destacan la influencia de tres dimensiones: los factores individuales (ambos del agresor y de la víctima), los factores en relación con la pareja (como la existencia de los problemas de comunicación o de tendencias al sadomasoquismo), y los factores sociales (la influencia de la presión de la pornografía, por ejemplo). En su análisis de las razones que pudieron llevar a la violencia entre adolescentes, sostiene que la violencia no se debe considerar necesariamente como sinónima del abuso. Algunos chicos y chicas narraron el papel del uso consensual de la agresión en las relaciones sexuales de dar placer o el deseo de explorar el sexo duro; algunos también mencionaron el ser influenciado por la pornografía, y otros compartieron una aceptación del sadomasoquismo. Estos resultados, sugieren la necesidad de discutir los conceptos de consentimiento y de deseo en programas de la prevención así como de abrir una discusión del papel de la violencia en la sexualidad entre parejas tanto estables como esporádicas en estos programas.

Existen estudios que han explorado la conexión entre el "amor perfecto amor-uniforme" y las distintas formas de violencia (Borochowitz & Eisikovits, 2002; Towns & Adams, 2000). Otros han estudiado la atracción como variable de la personalidad que se puede ligar a la ansiedad (Mathes, 1975). Otro estudio reciente analizaba la conexión entre la delincuencia y la implicación romántica en los y las adolescentes (Rebellon & Manasse, 2004): Con una muestra de 1.725 adolescentes americanos de 11 a 17 años, los investigadores concluyeron que el ser delincuente hace a los chicos más atractivos, aumentando sus citas con chicas, porque los y las adolescentes que asumen riesgos atraen el interés romántico de otros y otras.

No obstante, en la presente tesis doctoral pretendemos analizar la violencia de género entre parejas adolescentes, tanto estables como esporádicas como el resultado de una concepción errónea de los conceptos de amor y violencia, y unos modelos de atracción y elección fundamentados en criterios excluyentes derivados de las interacciones que los y las jóvenes mantienen con los distintos agentes socializadores.

### ***Violencia de género entre adolescentes fuera del ámbito académico formal***

Como hemos visto en el apartado dedicado a la violencia de género entre adolescentes, la inmensa mayoría de los estudios dedicados a analizar este fenómeno se ha centrado en el contexto académico formal (educación secundaria y superior). Así,

a pesar de que en la actualidad los y las adolescentes cada vez pasan más tiempo en otros ámbitos de socialización fuera de las escuelas, éstos no han sido estudiados en profundidad, ni a nivel estadístico, ni a la hora de establecer medidas de prevención de este problema.

Los espacios de educación no-formal y los clubs juveniles reciben cada vez más jóvenes interesados en participar en sus actividades, constituyendo espacios en los que chicos y chicas coexisten diariamente y en los que las interacciones que se establecen entre ellos y ellas y otros agentes de socialización constituyen una influencia esencial en la formación de conceptos tales como amor o violencia y en los distintos modelos de atracción y elección que se promueven. Sin embargo, hasta el momento, el estudio de estos espacios y las personas que participan en ellos se ha obviado, probablemente debido al estado incipiente en el que se encuentra el estudio de la violencia de género entre adolescentes. Debido a ello, la Comisión Europea ha establecido en 2008 como una de sus áreas prioritarias para su programa de investigación Daphne III *"el estudio cuantitativo y cualitativo acerca de la violencia ejercida contra niños y gente joven en centros deportivos y comunidades recreativas, proponiendo recomendaciones para la construcción de las estrategias de prevención de comportamientos agresivos dentro de estas comunidades o centros de ocio"*<sup>11</sup>. No obstante, debido al carácter reciente de esta área prioritaria, no se ha publicado todavía ningún estudio en este sentido.

Mención aparte merece el análisis de la violencia de género en lugares de ocio para adolescentes, entendiendo como "lugares de ocio" los bares, pubs, discotecas y otros centros de ocio nocturno. El incremento de la sensibilidad social sobre los conflictos que se producen en estos ámbitos ha llevado a distintas instituciones públicas (como la Generalitat de Cataluña<sup>12</sup>) e investigadores a analizar este fenómeno y su relación con el consumo de drogas y alcohol, la creación de bandas o la gestión del ocio para jóvenes que existe en las distintas ciudades españolas. En relación con la violencia de género que se genera en estos lugares, al igual que ocurre con este tema en general, no existen apenas estudios dedicados íntegramente a su análisis, si bien en algunos de ellos se hace referencia a la variable de género a la hora de analizar la victimización en las agresiones que se producen en los espacios de ocio, su influencia en los conflictos o su mediación.

---

<sup>11</sup> Dentro del programa Daphne III, disponible en: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/funding/daphne3/funding\\_daphne3\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne3/funding_daphne3_en.htm)

<sup>12</sup> Proyecto Daphne JAI/DAP/2004-1/133/Y

Prueba de ello es el estudio de Recasens (2007), en el que se analiza la violencia entre jóvenes en espacios de ocio nocturno comparando los datos de distintas regiones europeas. En él no se especifica la violencia de género como una de las formas de agresión habituales en estos ámbitos, si bien los autores tienen en cuenta la comentada variable de género a la hora de analizar a las víctimas de estos conflictos. Tras analizar diversos informes en relación con este tema, concluyen que *"si bien algunos estudios reflejan una alta percepción de las chicas como víctimas de estrategias de seducción agresivas, las referencias a agresiones sexuales, a relaciones sexuales indeseadas, o al intercambio de favores sexuales por dinero o por drogas, han sido escasas"* (Recasens et. al., 2007). Por lo tanto en el trabajo de campo realizado por este grupo de investigación, la violencia de género no ha aparecido como una variante habitual de los conflictos que tienen lugar en los centros de ocio, si bien los autores precisan que *"es, sin duda, uno de los temas que habrá que profundizar en el futuro, a fin de determinar si en el contexto al que nos estamos refiriendo hay una percepción más relajada de qué se entiende por tal, o si se trata, como se podría pensar, de una temática sobre la que existe un velo silencioso, o bien, si, a fin de cuentas, el fenómeno no tiene en realidad un alcance significativo"* (Recasens et al., 2007).

Una de las hipótesis de nuestro estudio es, precisamente, que el hecho de que la victimización de violencia de género entre adolescentes permanezca silenciada puede aducirse a las dos primeras razones expuestas por Recasens, un concepto de "violencia de género" excluyente, que no contempla muchas de las agresiones que sufren las adolescentes, y la existencia de un silencio tácito sobre este problema entre los y las jóvenes.

Otros estudios en este sentido han planteado la desigualdad de género que existe en el contexto de los clubs nocturnos y discotecas a las que acuden los y las adolescentes, especificando que "la calle es de los chicos" (Feixa et al, 2006) y las chicas limitan sus movimientos en estos lugares, restringiendo su libertad y siendo arrastradas por lo que los chicos hacen o deciden.

En diversos informes centrados en las consecuencias del consumo de alcohol y drogas en los lugares de ocio nocturno para adolescentes, se ha constatado que, uno de los efectos negativos de éstos hábitos es ser maltratado por su pareja (3,5%) o maltratar a su pareja (2,1%), si bien son los chicos los que presentan un mayor índice de comportamientos agresivos después de consumir alcohol o drogas (Calafat et al, 2009). Pero más que esta relación entre sustancias peligrosas y maltrato de género



entre adolescentes, nos interesa una reflexión que los autores hacen sobre el proceso de convergencia en que se ha planteado los cambios en el papel desempeñado por las mujeres en pro de la igualdad de género: "*Quizá, la situación actual en la que se genera la identidad de género, especialmente en contextos recreativos, implica dificultades para que algunas mujeres ejerzan mayor capacidad de gestión de los riesgos*" (Calafat et al, 2009), párrafo en el que se reconoce el papel de los centros de ocio como agentes generadores de la identidad de género, y en muchas ocasiones productores de modelos excluyentes, limitando la libertad de las jóvenes en este contexto.

Sin embargo, a pesar de ser reconocido por varios investigadores, este papel generador de modelos identitarios que ejercen los lugares de ocio para jóvenes, y que afecta a los modelos de atracción y elección que tienen los y las adolescentes y a sus conceptos de lo que es el amor o la violencia, no ha sido apenas analizado. Uno de los escasos estudios que hacen referencia a este tema es la publicación de Elena Duque (2004) *Aprendiendo para el amor o para la violencia: las relaciones en las discotecas*. En él se realiza un recorrido por la historia de las relaciones en las discotecas, se analizan las distintas concepciones teóricas sobre el amor y la atracción (aplicadas en este caso a cómo los y las adolescentes se relacionan en estos ámbitos de ocio nocturno), y se incluye un estudio cualitativo que la autora llevó a cabo para conocer cómo eran las interacciones de los y las jóvenes en estos lugares y qué tipo de valores se promovían. A través de todo ello se concluye que estos ámbitos de socialización basados en el ocio juvenil son esenciales a la hora de analizar las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes y constituyen lugares en los que fomentar la superación de actitudes y criterios basados en la desigualdad y la violencia, especialmente a través de la socialización preventiva de violencia de género. Dicha socialización preventiva de violencia de género se basará en la promoción de tres aspectos fundamentales: las relaciones igualitarias, la libertad sexual y la solidaridad femenina, siendo aquellos conceptos contrarios a dichos aspectos los que favorecerán las agresiones de género.

Estas premisas del estudio de la Doctora Elena Duque nos hacen considerarlo como antecedente de nuestra tesis doctoral, en la que abogamos por este tipo de socialización preventiva no sólo en las escuelas sino en todos los espacios posibles de interacción entre adolescentes.

#### **4. Educación en valores y prevención de la violencia de género**

Una vez vista de manera breve la incidencia de la violencia de género entre adolescentes desde distintas perspectivas (incidencia que será analizada en profundidad a nivel tanto europeo como nacional en posteriores capítulos) es necesario abordar nuestra propuesta para tratar la prevención de este problema. Para ello realizaremos un breve recorrido por las principales teorías que hemos considerado a la hora de afrontar la violencia de género entre adolescentes, qué la causa y cómo podemos prevenirla.

Desde este proyecto planteamos la necesidad de comenzar a atender este problema desde la educación a los más jóvenes, tanto formal como no formal, ámbito a menudo olvidado a la hora de diseñar estrategias para prevenir la violencia de género. Dentro de dicha esfera educativa el primer paso es analizar los dos procesos dominantes en los cuales se basan las relaciones afectivo-sexuales: los procesos de atracción y los de elección, base de las creencias del amor y la violencia que el ser humano va formándose en su etapa adolescente a través de las distintas interacciones que establece con los demás.

No existen muchas investigaciones sobre los procesos de la atracción puesto que la creencia más extendida es que la atracción es biológica y está relacionada con el instinto y los diversos procesos químicos, asumiéndose que el amor es inevitable y que esta afirmación no puede ser cambiada (Beck & Beck-Gernsheim 1998), afirmación que es compartida por creencias populares tales como que el amor es un impulso incontrolable: *"El amor sucede, cae como un rayo o se apaga siguiendo leyes no abiertas a la intervención individual ni al control social"* (Beck & Beck-Gernsheim 1998: 350).

A estas tesis se unen las teorías emitidas desde el mundo de la psicología y el psicoanálisis. Roberto Sternberg (2000) intenta explicar nuestra tendencia a sentirnos atraídos por aquellos o aquéllas que son difíciles de alcanzar y cómo perdemos interés una vez los hemos conseguido. Sin embargo, todas estas teorías no pueden explicar porqué sucede esto y terminan refiriéndose a las explicaciones biológicas.

Jon Elster (1999) intenta explicar los procesos de selección de una pareja. Según su teoría racional de la elección, una persona, cuando tiene diversas alternativas de acción, elegirá la opción que le conducirá a un resultado total mejor. Éste es un proceso que puede explicar cómo tomamos algunas elecciones, pero no todas. No es difícil comprobarlo, al menos en el terreno del amor, cuando estamos guiados por la

atracción no solemos guiarnos por la opción racional. Por lo tanto, él contempla otros dos elementos que condicionan nuestras acciones: las normas sociales y las emociones. Es decir, la acción humana responde a la elección, y esto se puede explicar a través de:

- La elección racional: Elegimos lo que creemos que nos dará un mayor resultado.
- Las normas sociales; A menudo actuamos para acomodarnos a las normas sociales del grupo, incluso cuando nuestra elección no es la que mejor responde a nuestros intereses.
- Emociones: Elegimos siguiendo nuestras emociones, independientemente de nuestra racionalidad o de las normas sociales.

En su análisis de emociones Elster da un paso adelante ya que distingue entre dos tipos: emociones básicas y complejas. Las emociones básicas (tales como deseo sexual, miedo) están basadas en percepciones y se pueden explicar con aproximaciones evolucionistas. Las emociones complejas (celos, venganza, amor) son características de la especie humana y vienen generadas por las creencias.

Elster considera el amor como una emoción compleja y el deseo sexual como una emoción básica. Gómez (2004), por el contrario, contradice esta teoría de Elster ya que considera que el deseo sexual, es decir, la atracción, también es social, y por lo tanto, una emoción compleja. Cuando nos sentimos atraídos por alguien, varios procesos fisiológicos se activan en nuestro organismo. Sin embargo, de acuerdo con Gómez, cuándo y porqué estos procesos biológicos se activan es social. Es decir, con la socialización interiorizamos una serie de valores y preferencias que determinan la clase de personas por las que sentimos atracción. Al mismo tiempo, nuestras interacciones son esenciales en la conformación de estas preferencias. Nuestras interacciones con agentes sociales tales como la familia, grupo de amigos, medios de comunicación, etc. conforman una imagen de qué y quién es atractivo.

Estas afirmaciones pueden entroncarse con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) quien, diferenciando la acción comunicativa de la teleológica (encaminada a la consecución de un fin concreto), la normativa (aquella acción basada en valores o criterios comunes a la sociedad), y la dramaturgica (cuando el individuo representa un papel), defiende que el individuo accede a los distintos

ámbitos de la realidad y desarrolla su propia subjetividad a través de las interacciones y el diálogo que establece con los distintos agentes sociales.

Un ejemplo de ello lo podemos ver diariamente en los Centros de Educación Secundaria, cuando un chico o una chica con determinadas características se convierte en el objetivo a conseguir por todos debido a la influencia que ejerce la opinión general, condicionando los gustos personales del individuo. De esa forma los modelos de atracción que adquieren los y las adolescentes se van conformando en base a lo que la sociedad en la que interaccionan les va dictando. Si en su grupo de amigos, en su escuela, en los medios de comunicación y en los lugares de ocio a los que suelen acudir se fomenta la atracción por un tipo concreto de chico o chica (por ejemplo hacia el chico líder que domina a sus compañeros y compañeras y la chica más guapa de la clase o del grupo) los y las jóvenes interiorizarán dicho modelo de atracción como el suyo propio, a pesar de que estos chicos y chicas sean poseedores de valores contrarios a la definición transformadora del amor (aquél que se basa en la amistad, la tolerancia, el respeto, y el cariño) y puedan llegar a desarrollar relaciones que no estén basadas en criterios de igualdad.

De hecho, en nuestra investigación basada en entrevistas cualitativas a adolescentes, profesorado y monitores y monitoras, hemos constatado, como ya afirmaba el artículo "*Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention*" (Valls, R., Puigvert, L., Duque, E., 2008), la enorme influencia que ejerce la socialización en la atracción. La familia, el grupo de amigos o los medios de comunicación aparecen en ambos estudios como agentes especialmente relevantes en la construcción de los modelos de atracción entre la población adolescente a través de las interacciones que se establecen entre ellos.

Por otra parte, y en lo que se refiere a la prevención de la aparición de la violencia de género como consecuencia de un erróneo modelo de atracción y elección que fomente unas relaciones de pareja (ya sean estables o esporádicas) basadas en criterios excluyentes, asumir que la atracción es social es esencial porque es justo entonces cuando podemos defender que ésta puede ser modificada. Según Gómez (2004), una de las causas principales de la violencia de género es la asociación entre el amor y la violencia, dos contrarios que se unen gracias al poder que ejerce la socialización, por el cual violencia y amor se unen provocando que sintamos deseo y atracción hacia la violencia. Según este autor nos sentimos atraídos por lo que nos va a hacer daño, ya que, durante nuestras vidas, recibimos un gran número de influencias que alimenten la idea de que la violencia es atractiva.

Ejemplo de ello serían muchos de los productos culturales que consumen los y las adolescentes y que fomentan la antedicha atracción por aquello que puede resultar sexualmente ofensivo. Como muestra podemos ver un fragmento de una canción de regaeton muy popular entre los y las jóvenes:

**"Súbete la falda" de Don Omar<sup>13</sup>**

*"Ven, súbete la falda y deja que todos los machos te vean*

*Escótate la camisa*

*bienvenida mi noche discoteca*

*rebuleate con el pelo y veras que todas las otras te celan"*

Debido a ello, Gómez (2004) propone un modelo de aprendizaje que incluya la educación en las relaciones afectivo-sexuales como parte del plan de estudios. Un modelo educativo que facilite una reflexión comunicativa sobre cuáles son las personas por las que nos sentimos atraídos y qué valores tienen.

Así, reconociendo que la construcción de los modelos de atracción es social se abre la puerta a la socialización preventiva de la violencia de género, *el proceso social a través del cual se desarrolla el sentido de normas y los valores que previenen esos comportamientos y actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorece los comportamientos igualitarios y respetuosos* (Oliver y Valls 2004: 113). Por lo tanto, el desafío es el de encontrar formas de desarrollar esta socialización preventiva dentro de escuelas, desafío que hemos intentado recoger en el proyecto DAPHNE *Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention* y en la presente tesis doctoral.

Sin embargo, y como ya defendíamos en el epígrafe anterior, los Centros de Educación Secundaria no son el único espacio de aprendizaje y socialización de las relaciones afectivas entre adolescentes. Los centros de educación no-formal, los lugares habituales de ocio para jóvenes, o los clubes destinados a este sector de la población cobran una importancia cada vez mayor en este sentido, ya que la cultura del ocio actual afecta especialmente a los y las adolescentes provocando que su participación en este tipo de centros sea cada vez mayor, y, por tanto, sus relaciones con otros jóvenes tengan como escenario estos lugares ajenos a la educación formal.

---

<sup>13</sup> Letra extraída de la canción "Súbete la falda" de Don Omar, editada como sencillo independiente en 2008.

En la etapa de la adolescencia, los y las jóvenes otorgan una importancia primordial a sus relaciones entre iguales, y este proceso socializador tiene como escenario frecuente los centros de educación no-formal, clubes o lugares de diversión. Tal y como comprobamos en el trabajo de campo de nuestro estudio, a través de un grupo de control en un club juvenil, los y las adolescentes conceden a las relaciones que establecen entre sí en este tipo de lugares una mayor relevancia a la hora de valorar las influencias que reciben para la formación de sus valores sociales que las que se producen en cualquier otro ámbito. La razón de dicha importancia es que en este tipo de centros se fomenta una relación más cercana entre ellos, con una mayor libertad que en el ámbito académico, además, al participar en ellos de forma voluntaria, se muestran más motivados y receptivos ante los mensajes que reciben que en la escuela.

De esta forma, al hablar del aprendizaje de los distintos valores y la educación afectivo sexual de los y las adolescentes no podemos obviar otras interacciones ajenas a las que se producen en los centros de secundaria, ya que tan importantes son los mensajes que reciben en las escuelas como aquellas que se dan en la esfera familiar, en su grupo de amigos, o, en este caso, en los centros de educación no formal y ocio.

### **CAPÍTULO 3**

**VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN EUROPA.  
CONTEXTUALIZACIÓN EN BASE A DATOS ESTADÍSTICOS EXISTENTES.**





Como ya se ha comentado previamente, el propósito de este tercer capítulo es analizar la situación de los países europeos, incluidos los de nueva membresía, en relación a la incidencia que tiene en ellos la violencia de género en general y la que se da entre adolescentes en particular, a partir de datos estadísticos ya existentes, la mayoría de carácter cuantitativo. El objetivo último de este epígrafe es contextualizar el problema para delimitar el análisis del trabajo de campo apoyándonos en información fiable, la mayoría corresponde a fuentes oficiales o estudios contrastados, y de carácter supranacional, dado el carácter europeo del estudio que precede a esta tesis doctoral.

No obstante, en la gran mayoría de los países analizados no existen apenas datos sobre la violencia de género entre adolescentes, ya que es un problema que todavía no se ha estudiado en profundidad, salvo por unos cuantos proyectos relativamente recientes, pioneros en este campo. Debido a ello, y para tener una visión más completa de cómo la violencia afecta a mujeres y jóvenes en Europa, hemos recogido datos relativos a la violencia de género, la violencia entre adolescentes (bullying), y la violencia de género entre adolescentes.

Además de la dificultad a la hora de encontrar datos específicos sobre la violencia de género entre los y las jóvenes, también nos hemos encontrado con otra serie de inconvenientes:

- A la hora de recavar datos estadísticos sobre un país en concreto, en muchas ocasiones el idioma era un problema, especialmente en algunos países del este de Europa, en los que la mayoría de la información oficial se encuentra en el idioma autóctono del país, sin estar traducido al inglés.
- Por otra parte, en muchas de estas naciones los estudios que estaban disponibles para ser consultados no eran muy recientes, remontándose sus datos incluso a principios de la década de los noventa, ya que fue el período en el que un mayor número de encuestas nacionales fue llevado a cabo, y en numerosas ocasiones esos datos no han sido actualizados con nuevos estudios.
- Finalmente, debido a la diversidad de estudios analizados, los datos no hacen referencia en todos ellos a las mismas cuestiones, ya que en unos países se centran más en las desigualdades de género, en otros en la violencia doméstica como tal, en muchas ocasiones no recogen casos de violencia psicológica (tanto en el caso de las mujeres como

en el de los adolescentes y las adolescentes), etc. A pesar de ello, hemos intentado unificar lo máximo posible la información recogida dividiéndola en:

- Violencia de género en Europa: A través de datos de la Organización Mundial de la Salud, el European Women's Lobby, la Comisión Europea y diversos organismos nacionales.
- Violencia entre adolescentes en Europa: Mediante información proporcionada por la Unión Europea, la Organización Mundial de la Salud y los correspondientes organismos nacionales.
- Violencia de género entre adolescentes en Europa: En el cual la escasez de datos nos ha llevado a consultar estudios menos generalistas.
- Conclusiones

Así, hemos analizado a partir de distintas fuentes internacionales la situación europea en general, con el fin de tener una visión global de cómo estos problemas afectan a nuestra sociedad. En algunos casos los datos pueden resultar contradictorios, ya que provienen de encuestas muy diversas, y, al comparar unos países con otros, nos podemos encontrar con diferencias importantes, no sólo en cuanto a la incidencia de la violencia, sino también a cómo ésta es entendida por cada sociedad.

A continuación, en cada apartado, hemos analizado cada país de forma específica, atendiendo a los epígrafes que hemos nombrado anteriormente. Dada la diversidad de fuentes y la profusión de datos que proporcionan los organismos nacionales hemos seleccionado la información aportando aquella que resultaba más significativa o relevante para nuestro estudio.

Por otra parte, en el caso de España, hemos obviado la información de nuestro país en este capítulo, ya que hemos preferido dedicarle un epígrafe completo, con el fin de tener una contextualización más amplia para nuestro trabajo de campo.

## **1. Violencia de género en Europa.**

Aunque la investigación cualitativa sobre violencia de género comenzó en Estados Unidos y Canadá en la década de los setenta, no sería hasta los años ochenta cuando los primeros estudios de este tipo fueron publicados en Europa, desarrollándose en profundidad en la siguiente década, a mediados de los noventa. El conocimiento de los resultados obtenidos llevó a los distintos gobiernos europeos a tomar medidas legales para prevenir y combatir la violencia de género.

En primer lugar veremos una visión general acerca de la incidencia de la violencia de género en Europa, de acuerdo con los diferentes estudios oficiales llevados a cabo por instituciones internacionales.

### **1.1. Organización Mundial de la Salud:**

A continuación exponemos los datos extraídos del informe sobre la violencia realizado por la Organización Mundial de la Salud en 2006 (WHO 2006). Estas estadísticas se refieren al conjunto de la población mundial, si bien, a continuación, analizaremos más en profundidad aquellas que se refieren estrictamente a los países europeos.

- La violencia ejercida dentro de la pareja es endémica en todas las culturas, y la incidencia de este tipo de agresiones diarias se encuentra entre un 10 y un 60%.
- En la región europea el homicidio es la octava causa de fallecimiento (5200 muertes por año) y la decimotercera causa de invalidez (188000 por año) en mujeres de 30 a 45 años.
- Las mujeres de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo poseen un riesgo de muerte violenta hasta 10 veces mayor que aquellas que viven en países desarrollados.
- Aunque el número preciso de muertes atribuidas a la violencia de género no se conoce con exactitud, los distintos estudios muestran que pueden suponer de un 40 a un 70% de todos los asesinatos a mujeres.
- La violencia ejercida entre la pareja, sea física, sexual y/o psicológica, puede permanecer escondida y producirse durante largos períodos de tiempo.

- Las víctimas de este tipo de violencia ven incrementado su índice de comportamiento suicida, depresión, ansiedad, y desórdenes psicosomáticos.
- Los sectores judiciales y sanitarios son reacios a analizar la violencia de género como objetivo primordial.
- Los factores de riesgo son: haber presenciado violencia familiar, haber recibido maltrato por parte de los padres, haber recibido una educación pobre, y desigualdades en salud, concentraciones de pobreza, fácil disponibilidad de armas de fuego y alcohol, y abuso de sustancias.

De acuerdo con la OMS, entre un 20% y un 60% de las mujeres europeas han denunciado haber experimentado violencia doméstica en algún momento a lo largo de sus vidas, y un 10% la habían experimentado en 2005 (incluyéndose en esta estadística cualquier comportamiento que haya causado cualquier tipo de daño físico, sexual o psicológico a éstas en una relación).

Aproximadamente 19000 mujeres de todas las edades perdieron sus vidas debido a la violencia interpersonal en 2002, y 5200 de ellas (27.5%) eran mujeres de 30 a 44 años. Después de la violencia autodirigida, los accidentes de tráfico y el envenenamiento, la violencia interpersonal es la cuarta causa de fallecimiento en este grupo. En Europa la tasa de mortalidad en los países de rentas baja y media es diez veces mayor que en los países de renta alta. Las tasas más altas se encuentran en los países bálticos y en la Comunidad de Estados Independientes, y las más bajas en los países nórdicos y Europa Occidental.

Distintas encuestas realizadas en Albania, Alemania, Suecia, Tayikistán y el Reino Unido, sugieren que un 10–64% de las mujeres han sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja en algún momento a lo largo de sus vidas, si bien la mayoría de ellas no lo ha denunciado a la policía. Por ejemplo un estudio oficial de la Federación Rusa estima que existen unos 250.000 crímenes violentos contra las mujeres anualmente, pero la mayoría de ellos no son denunciados.

En cuanto los efectos de la violencia de género sobre la salud, éstos pueden ser físicos, psicológicos y reproductivos, incluyendo depresión, ansiedad, fobias, abuso de sustancias, trastornos psicosomáticos y en el sueño, y pueden incrementar los comportamientos suicidas. En Europa no existen muchas investigaciones a este respecto, pero un estudio sanitario realizado en Australia acerca de las consecuencias de este tipo de violencia ha revelado que la violencia de género es la causa principal de fallecimiento, invalidez y enfermedad en las mujeres entre 15 y 44 años, y responsable del 9% del total de las enfermedades en el país.

Tan solo un número reducido de estudios han analizado y medido los costes provocados por la violencia de género: Uno de ellos, realizado en el Reino Unido, estimó que los costes de la violencia doméstica suponían unos 33 millones de Euros por año, el equivalente a un 2.2% del PIB. A continuación veremos algunos datos sobre los costes ocasionados por la violencia doméstica en los países Europeos (basándonos en datos de la OMS, 2006):

TABLA N° 3: Coste estimado de la violencia de género en los países europeos (OMS, 2006).

Autor/país	Tipos de violencia	Tipos de coste	Costes totales	Costes totales por cabeza y población
<b>Heiskanen/Piispa (2002), Finlandia</b>	Violencia ejercida contra la mujer, especialmente violencia en la pareja.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sector sanitario</li> <li>• Sector social</li> <li>• Sector judicial.</li> </ul>	≈1.2 millones (para la ciudad) ≈91 millones (a nivel nacional)	≈26.9 (para la ciudad) ≈17.4 (a nivel nacional)
<b>Instituto de la mujer de Andalucía (2003), España</b>	Violencia doméstica ejercida contra la mujer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sector sanitario</li> <li>• Sector social</li> <li>• Sector judicial y policial</li> <li>• Empleo</li> <li>• Costes humanos y emocionales</li> <li>• Niños</li> </ul>	≈2.4 billones	≈58.4
<b>Piispa/Heiskanen (2001), Finlandia</b>	Violencia ejercida contra la mujer, especialmente violencia en la pareja.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costes sanitarios</li> <li>• Sector social</li> <li>• Sector judicial</li> <li>• Costes humanos y emocionales</li> </ul>	≈101 millones	≈19.3
<b>Walby (2004), Reino Unido</b>	Violencia doméstica (violencia física, psicológica y sexual, entre la pareja o expareja en una relación))	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costes sanitarios</li> <li>• Salud mental</li> <li>• Servicios sociales (centrado en los niños)</li> <li>• Costes legales</li> <li>• Sector judicial</li> <li>• Empleo</li> <li>• Vivienda</li> <li>• Costes humanos y emocionales</li> </ul>	≈34 billones	≈555
<b>Yodanis/Godenzi (1999), Suiza</b>	Violencia doméstica (violencia física, psicológica y sexual ejercida por un hombre hacia su pareja femenina)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidados médicos</li> <li>• Apoyo y asesoramiento</li> <li>• Orientación a las víctimas</li> <li>• Sector judicial</li> <li>• Investigación</li> </ul>	≈260 millones	≈35
<b>Stanko et al. (1998), Reino Unido</b>	Violencia doméstica: Comportamiento violento y abusivo entre miembros de una unidad familiar y/o entre exparejas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sector sanitario</li> <li>• Sector social</li> <li>• Sector judicial y policial</li> <li>• Alojamiento y refugio</li> </ul>	≈7.5 millones	

Elaboración propia

## **1.2. European Women's Lobby:**

Un estudio llevado a cabo por el European Women's Lobby, (ONG creada en el Proyecto Daphne 1997-018-W: *NGO capacity building to combat violence against women in the EU - EWL 1*, 1999) analiza los distintos proyectos de investigación de carácter nacional sobre violencia de género que se han realizado en varios países europeos, completando e, incluso, contradiciendo, algunos de los datos que hemos expuesto anteriormente. Éstos son los resultados:

### **Violencia ejercida contra las mujeres en general y en el seno familiar.**

Los estudios nacionales de los países europeos revelan que, a pesar de los distintos métodos utilizados para recoger los datos, la muestra o el país en el que la investigación ha sido llevada a cabo, las cifras relativas a la violencia a la que las mujeres han sido sometidas a lo largo de sus vidas son muy altas:

- El estudio finlandés (1998) mostró que un 52% de las mujeres adultas han sido víctimas de violencia física o sexual desde los 15 años, y un 20% lo fue durante el año anterior a la fecha de realización del estudio.
- El estudio portugués (1997) reveló que un 53.3% de las mujeres que vivían en las afueras de las grandes ciudades, un 55.4% de las mujeres que vivían en las ciudades, y un 37.9% de las mujeres que vivían en zonas rurales habían sido objeto de violencia en general, y un 43% de dichos actos fueron cometidos en el seno familiar.
- Uno de los estudios belgas (1998) indicaba que el 68% de las mujeres habían sido víctimas de violencia física o sexual al menos en alguna ocasión.

### **Violencia ejercida por la pareja**

Algunos de los estudios europeos analizados por el European Women's Lobby (EWL) se han concentrado específicamente en la violencia doméstica ("violencia ejercida por parte de un hombre hacia la mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación"), otras investigaciones no se han limitado a este tema en particular, analizando la violencia de género en general.

- Holanda, 1989: El 20.8% de las mujeres consultadas habían sido objeto de violencia física por parte de su pareja o expareja (violencia unilateral) en algún momento de sus vidas, y un 26.2% habían estado involucradas en violencia unilateral o mutua. Un 13% de éstas estaban sufriendo malos tratos físicos o sexuales en el momento en el que se realizó la encuesta.
- Bélgica, 1998: *"Los compañeros sentimentales son los agresores más peligrosos: están sobradamente representados en las cifras como partícipes de actos violentos de moderados a severos"* en un 48.4% de los casos de violencia contra la mujer el agresor era su pareja.
- Finlandia (1998): El 22% de las mujeres casadas, o que cohabitaban con un hombre, habían sufrido alguna vez violencia o amenazas a manos de su pareja actual, y un 9% de ellas durante el año anterior.
- Portugal: Un 52.8% de las mujeres habían sido víctimas de algún tipo de violencia ejercida por parte de su compañero sentimental o esposo.

Estas encuestas en ocasiones proporcionan información acerca de las tipologías de violencia que pueden darse en estos casos de maltrato de género: En ellas la mayoría de las mujeres identifica la violencia psicológica como la más insidiosa y frecuente entre los distintos tipos de maltrato a los que se ven sometidas (en Portugal, por ejemplo, el 50.7% de las mujeres reconocen sufrir violencia psicológica). Por otra parte, la violencia también es percibida por las mujeres como un fenómeno continuo compuesto por distintos tipos de vejaciones: desde violencia verbal hasta maltrato físico extremo, o, incluso, la muerte.

En Alemania el 14.5% de las mujeres han sufrido violencia de tipo sexual por parte de alguno de los miembros de su familia. En Finlandia, el 29% ha sido víctima de violencia sexual o amenazas relativas a este tipo de abuso desde la edad de 15 años, o bien han sido forzadas a mantener relaciones sexuales. En Portugal el 28.1% de las mujeres reconocen haber sufrido violencia sexual.

Otra información relevante que proporciona este tipo de encuestas es el bajísimo índice de denuncias a la policía, contrastando este dato con las extremadamente altas cifras de violencia que hemos visto: El estudio holandés de 1997 indica que sólo el 12% de los actos violentos en el seno familiar son denunciados, en Finlandia el 10% de las mujeres maltratadas informa de los incidentes más serios (1998), y sólo el 4% de los casos de violación son denunciados a la policía cuando el agresor es alguien cercano a la víctima (ISTAT, 1998). Esta



publicación finlandesa también muestra que la razón principal que lleva a las mujeres a no presentar cargos es que no consideran los actos de violencia a los que son sometidas lo suficientemente serios. Este último dato incluso desciende mientras se están llevando a cabo los procedimientos legales correspondientes. De esta información se desprende que un gran número de las víctimas suelen retirar sus quejas una vez realizadas: el proyecto español Themis reveló que las víctimas deciden retirar los cargos en un 56% de los casos. En Irlanda distintas investigaciones han revelado que entre un 48 y un 61% de las denuncias han sido retiradas posteriormente.

### **Causas:**

Estas investigaciones muestran que la violencia de género es un problema que afecta a un gran número de personas, siendo las causas muy diferentes, los datos prueban que ni la cultura, ni la geografía, ni la edad determinan una mayor o menor incidencia del maltrato ejercido contra la mujer:

- En Irlanda un estudio realizado por Kelleher y O'Connor (1999) revela que, aunque los hombres de clase trabajadora suelen tener más probabilidades de ser arrestados y procesados por casos de violencia doméstica, no significa que sean los agresores más frecuentes. El alto índice de arresto y procesamiento de este sector de la población depende de una serie de factores muy variados, incluyendo el alto índice de denuncias por parte de las mujeres trabajadoras (en comparación con otros niveles sociales), y la tendencia de gran parte de los juicios de condenar a hombres de clase trabajadora.
- Un estudio holandés de 1997 reveló que *"no hay correlación entre los ingresos familiares y la violencia doméstica"*. Esta investigación demostró que las personas con un alto nivel de educación no sólo suelen conocer a más víctimas de violencia de género, sino que también tienen más probabilidades de cometer actos violentos en el seno familiar que aquellas familias con un nivel educativo menor, contrariamente a lo que podría esperarse. En Italia un 44.7% de los agresores tenían un título universitario. Este descubrimiento fue confirmado por el estudio finlandés, que reveló que

los índices de violencia más altos ocurren en las familias con un nivel económico alto.

- En Portugal el 16% de las mujeres que habían sido víctimas de violencia doméstica (encuestadas en el estudio de 1997) indicaron que los actos de violencia fueron cometidos bajo los efectos del alcohol o las drogas, demostrando que en el 84% de los casos no había ninguna relación entre estas agresiones y la ingesta de sustancias.
- En España el abuso de alcohol o drogas solo aparecía en uno de cada cinco casos de violencia doméstica. (Themis, 1999).
- En Italia el 17.7% de los actos violentos fueron cometidos mientras el agresor estaba afectado por las drogas y/o por el alcohol. (1998).
- En Finlandia, entre los hombres que habían maltratado a sus parejas durante al año anterior al de la realización de la encuesta, el 10% abusaba de estas sustancias al menos una vez a la semana.

Estos son los estudios en los que se ha basado el European Women's Lobby (1999) para la realización de su investigación:

TABLA Nº 4: Violencia doméstica en la Unión Europea: principales estudios y encuestas nacionales sobre violencia ejercida contra las mujeres. (European Women's Lobby, 1999)

<i><b>País</b></i>	<i><b>Encuesta/estudio</b></i>	<i><b>Tipo de muestra</b></i>	<i><b>Datos medidos</b></i>	<i><b>Resultados</b></i>	<i><b>Institución</b></i>
Austria	No hay estudio nacional, pero el Ministerio Federal de Medio Ambiente, Juventud y Familia ha subvencionado algunas investigaciones sobre este tema.				
Bélgica	1988: "Les femmes confrontées à la violence physique et sexuelle des femmes. Prédominance et conséquences". Ampliado en profundidad en 1991.	Muestra de 956 mujeres belgas entre 30 y 40 años.	-El porcentaje de las mujeres que han sufrido violencia dentro de su ámbito familiar. -Las relaciones entre la violencia y el estatus socio-económico de las mujeres, sus parejas y sus padres.	-40% han sufrido varios actos de violencia en su familia. El 6.3% de ellas han sufrido de forma repetida maltratos físicos serios por parte de sus parejas a lo largo de sus vidas.  -La violencia no es una característica intrínseca a un sector social determinado, no hay relación entre violencia y status socio-económico.	Ministerio de Empleo, también responsable de la igualdad.
	1998, publicado en febrero de 1999: "Prévenir, subir et recourir à la violence" (Centre Universitaire de Limbourg)	1439 Belgas (783 mujeres y 656) divididos en tres grupos de edad: 20-29, 30-39, 40-49	Comparación de datos sobre violencia física y sexual entre 1988 y 1998.	-Las mujeres sufren un gran número de actos de violencia sexual por parte de sus parejas: 1988: 6.3%, 1998: 16.8%. -Un gran porcentaje de mujeres entre 30-39 denunciaron muchos más maltratos físicos en 1998 que en 1988.	Ministerio de Empleo, también responsable de la igualdad.
Alemania	1995 (resultados de entrevistas realizadas en 1992): "Sexual Violence Against Women in the Public and Private Sphere"(Instituto de Investigación Criminal)	Entrevistas orales con 5832 mujeres, entrevistas escritas con 2104 mujeres (de 16 años en adelante)	Preguntas, entre otras, sobre si habían sido víctimas de violencia sexual en sus hogares o en el seno familiar.	-Dos tercios de la violencia sexual contra la mujer tienen lugar en el trabajo o en casa. -8.6% de las mujeres reconocieron haber sido víctimas de violencia alguna vez. -14.5% de las mujeres habían sufrido violencia sexual (teniendo en cuenta los años anteriores a los 18)	Ministerio de la Familia, la Tercera Edad, la Mujer y la Juventud.

Dinamarca	1987: encuesta sobre violencia  1995: idem  1998: "Violence in the street, at home and at work" (Departamento de investigación policial, Estadísticas de Dinamarca, Universidad de Copenhague)	2820 personas (edad 16-74)  13757 personas  Entre 1996-1997: 26178 personas entre 16-74 años	Grado de violencia  Idem  Índice de violencia, número de víctimas y actos de violencia, número de víctimas de violencia doméstica ejercida por la pareja actual.	?  ?  Violencia cometida por la (ex) pareja: -97% de las víctimas son mujeres - Los actos de violencia en la pareja no ocurren aisladamente. - En más del 56% de los casos de madres solteras víctimas de violencia, el agresor era la expareja.	Consejo de Prevención Criminal. Departamento de Investigación Policial. Estadísticas Dinamarca.
España	No hay encuesta nacional. Informe del Defensor del Pueblo e informes del Instituto de la Mujer.  Otros estudios: THEMIS	Cortes de la Comunidad de Madrid (1992-1996)	Procedimientos legales y respuestas a la violencia doméstica.		Comité de las Mujeres de la Comunidad de Madrid.
Francia	1997-1998: Encuesta piloto sobre la violencia contra la mujer.	484 mujeres		Este proyecto piloto probó la necesidad de profundizar la investigación en esta área: en 1999-2000, una encuesta nacional a 7000 mujeres fue llevada a cabo gracias a ese estudio.	Ministerio de Empleo y Solidaridad
Finlandia	1998: "Faith, Hope, Battering: A Survey on Violence Against Women in Finland"	7100 mujeres con edades de 18-74	La magnitud del problema de la violencia contra la mujer en Finlandia.	-40% de las mujeres adultas que viven en Finlandia han sido víctimas de violencia física o sexual y amenazas desde los 15 años -22% de las mujeres casadas o que cohabitan con un hombre han sido víctimas de violencia física o sexual, o amenazas por parte de su pareja actual. -Este dato aumenta al 50% para las mujeres que han vivido una relación que ya ha acabado. -Sólo el 10% denuncia.	Ministerio de Justicia. Consejo para la igualdad.

Grecia	No existe encuesta nacional o estudios a gran escala.				
Italia	1998 ISTAT Informe de violencia contra la mujer	20064 mujeres (edades: 14-59)	Incidencia de las violaciones, relación entre el agresor y la víctima, denuncia de las violaciones.	-14.5% de las violaciones son cometidas por el marido o un amigo. -Sólo el 4% de las violaciones cometidas por una persona conocida son denunciadas (15.5% de ellas fueron cometidas por extraños). - 77.7% de las mujeres dicen que sus parejas son responsables de la violencia. -17.7% de los agresores abusan de las drogas o el alcohol	Instituto Nacional de Estadística
	1996: Violencia Sexual: 20 años para una ley.	Estadísticas tomadas de un estudio de 1996.	Violencia en las relaciones personales.		"Telefono Rosa" , Comisión para la igualdad de Oportunidades
Irlanda	1995: "Making the links, towards an integrated strategy for the elimination of violence against women in intimate relationships with men" (Realizado por la ONG Women's Aid)	Grabaciones policiales y jurídicas. Estadísticas jurídicas. Entrevistas.	Análisis de cómo la policía y el sistema judicial refuerzan la ley de violencia doméstica.	Esta encuesta también analiza los momentos vulnerables de la vida de una mujer (separación, embarazo) 51.9% de las mujeres asesinadas fueron víctimas de sus (ex) parejas.	Women's Aid
	Otros estudio: 1999: Seguridad y Sanciones. Violencia doméstica y el endurecimiento de la ley en Irlanda .				Women's Aid
Luxemburgo	No existe una encuesta nacional. El Ministerio para la promoción de los intereses de las mujeres ha propuesto un marco de trabajo para recoger datos de los refugios.				

Holanda	1989: "Gewoon Geweld?" (violencia en general)  1997: "Huiselijk Geweld" (Violencia doméstica) (Ministerio de Justicia)	1016 mujeres entre 20 y 60 años.  516 hombres y 489 mujeres, con edades entre 18 y 70 años.	Experiencias de violencia doméstica (no limitado a violencia del hombre contra la mujer)	- 20.8% han sufrido violencia física por parte de su pareja alguna vez en su vida, y el 13% estaba sufriendo abusos sexuales o físicos en el momento en el que se realizó la encuesta. - 45% de los adultos son víctimas de violencia doméstica. - 80% de la violencia doméstica es cometida por hombres.	Ministerio de Justicia
Portugal	1997: Violencia contra las mujeres (violência contra as mulheres)			-43% de los actos de violencia contra la mujer tienen lugar en el ámbito privado, en especial en el familiar.	
Reino Unido	<i>1996 British Crime Survey</i>  Otros estudios: 1998: <i>"Counting the costs: estimating the impact of domestic violence in the London Borough of Hackney"</i>  1999: <i>Domestic Violence Matters: evaluation of a development project:</i>	Basada en estadísticas criminales  Grabaciones de varias instituciones  Estudio de 1236 casos. 1542 incidentes en dos comisarías cerca de Londres en 32 meses.	Crímenes cometidos  Costes de la violencia doméstica.  Asesoramiento de un plan de intervención integrado.	-46% de todos los incidentes violentos contra las mujeres fueron domésticos. -60% de los incidentes domésticos involucraban a parejas actuales, y el 21% involucraba a exparejas -60% de las mujeres reconocían haber experimentado algún tipo de abuso. -42% revelaban haber sentido miedo de su pareja actual o previa. 30% de ellas reconocían que el miedo era muy habitual. -La gran mayoría de las víctimas eran mujeres (99.4) y los agresores hombres (99%)	Ministerio del Interior

Elaboración propia

A continuación veremos un análisis de los cambios legislativos que fueron provocados, en gran medida, por los resultados obtenidos en estos estudios nacionales, además de las estadísticas criminales en cada país europeo, las investigaciones nacionales correspondientes y las consecuencias políticas derivadas de todas estas actuaciones, tomando de nuevo como referencia el estudio realizado por el European Women's Lobby (1999):

TABLA Nº 5: Cambios legislativos en relación con la violencia de género en los distintos países europeos (European Women's Lobby, 1999)

<i>País</i>	<i>Cambios en la legislación</i>	<i>Estadísticas criminales</i>	<i>Estudios nacionales sobre violencia doméstica</i>	<i>Consecuencias políticas y sociales en relación a la violencia de género</i>
<b>Austria</b>	Mayo 1997: la policía puede echar a agresor de su domicilio.	Las estadísticas criminales indican el sexo del agresor de un crimen, pero no de la víctima. En 1998, 2673 casos de expulsión del domicilio conyugal.		Paralelamente a la nueva ley, se crean cinco nuevas agencias contra la violencia familiar en 1998, y se proyectan varias más para el siguiente año.
<b>Bélgica</b>	Cambios en la ley en 1997, reconociendo la violencia en la pareja como un factor agravante.	No hay datos que diferencien el sexo en la oficina de estadística. La policía tiene registros de denuncias y procesamientos, pero no informes fiables de violencia doméstica. La nueva ley obliga a incorporar estadísticas sobre violencia de género	Estudio sobre violencia física y sexual contra las mujeres en 1988. Más en profundidad 1991. Otro estudio llevado a cabo en 1998 propone una comparación con los datos de 1988.	Reconocimiento de la magnitud de la violencia en la familia e implementación de las campañas de información para el público en general y para profesionales (sociales y sanitarios)
<b>Dinamarca</b>	Enmiendas a la ley en 1997, mejorando el apoyo a las víctimas.		Consejo de Prevención Criminal en 1987 sobre la violencia en general (2820 entrevistas) Y en 1995 (13757). En 1998, un estudio general sobre violencia en la calle, en el hogar y en el trabajo (26178 personas entrevistadas); De las mujeres que han convivido con hombres, el 50% de las mujeres separadas han sido sometidas a algún tipo de violencia o amenaza por parte de su expareja.	Mejora de los servicios para las víctimas. Investigación sobre violencia contra las mujeres.

<i>País</i>	<i>Cambios en la legislación</i>	<i>Estadísticas criminales</i>	<i>Estudios nacionales sobre violencia de género</i>	<i>Consecuencias políticas y sociales en relación a la violencia de género</i>
<b>Francia</b>	Cambios en el código penal de 1994 para introducir penas más estrictas si la violencia (incluyendo la violación) es cometida por el marido o la pareja, y para facilitar las denuncias de violencia doméstica.	Desde 1996 las estadísticas criminales reflejan los cambios en la legislación, indican tiempo de trabajo perdido debido a la violencia doméstica, pero también sentencias por violencia entre matrimonios o parejas: > 5000 casos sancionados en 1996, > 6000 en 1997.	Estudio Piloto realizado en 1997-98 sobre violencia contra las mujeres (ENVEFF) con una muestra de 484 mujeres.	Encuesta nacional a 7000 mujeres acerca de la violencia contra las mujeres (ENVEFF)
<b>Alemania</b>	Cambios en el código penal en 1997; penas más estrictas para "crímenes contra la libertad y la dignidad", la violación dentro del matrimonio se coloca al mismo nivel que la violación fuera del mismo. Modificación del Acta de Alejamiento para disminuir los 3 años de residencia requeridos para la expulsión del marido del domicilio.		En 1995 una encuesta sobre violencia sexual contra las mujeres en el ámbito público y privado (5832 mujeres entrevistadas, 2104 respondieron a un cuestionario escrito) revela que dos tercios de la violencia sexual tiene lugar dentro de la familia.	Nuevo proyecto para integrar datos sobre las relaciones entre víctimas y agresores.
<b>Grecia</b>	No existen sanciones particulares para actos de violencia en la pareja.	No hay estadísticas criminales sobre violencia doméstica.		Se crea un Comité de Expertos por parte de la Secretaría para la igualdad que determinará las medidas a llevar a cabo.



<i>País</i>	<i>Cambios en la legislación</i>	<i>Estadísticas criminales</i>	<i>Estudios nacionales sobre violencia de género</i>	<i>Consecuencias políticas y sociales en relación a la violencia de género</i>
<b>Irlanda</b>	1994: Creación una Garda Síochána especial (enmendada en 1997); Acta sobre Violencia Doméstica Domestic Violence de 1996 proporciona una unión de las ONGs y dos opciones principales: orden para la seguridad, u orden para la prohibición.	Desde 1994 datos anuales de la Garda Síochána sobre denuncias de casos de violencia doméstica: 5.9% de incremento en las denuncias entre 1994 y 1997. La Garda Síochána recibe más de 4000 llamadas al año.	"Making the Links": encuesta nacional realizada en 1995 por el Women's Aid (679 mujeres): 18% víctimas de violencia durante sus vidas, 7% de violencia ejercida por al pareja durante el último año. Seguridad y sanciones: estudio sobre violencia doméstica y aplicación de la ley.	1997: Se establece una fuerza de seguridad especializada en violencia contra la mujer y violencia doméstica.
<b>Italia</b>	1996: Una nueva ley reconoce la violencia sexual como un crimen contra la individualidad.		1997-98: Encuesta del ISTAT sobre seguridad: 20064 mujeres entre 14 y 59 años entrevistadas por teléfono: 51.9% de las mujeres han sido sometidas a algún tipo de violencia en su vida. Telefono rosa: 1996 (1722 cuestionarios), 1997 (1800).	Propuesta del Ministerio de Igualdad de Oportunidades para el desarrollo, con el ISTAT (Instituto de Estadística), para realizar estadísticas que diferencien el sexo.
<b>Luxemburgo</b>		No hay estadísticas sobre violencia doméstica. La policía mantiene estadísticas (1996-98) sobre violencia contra las mujeres (violación y abuso)		
<b>Holanda</b>		Las estadísticas indican el número de víctimas de violencia (física o sexual) diferenciando el sexo.	1989: Estudio sobre violencia doméstica (Renée Romkens): 1016 mujeres con edades de 20 a 60: 26.2% mujeres sufrieron violencia por parte de sus (ex) parejas; 43% de las divorciadas fueron atacadas por sus exmaridos. 1997: Estudio sobre violencia doméstica llevado a cabo por el Ministerio de Justicia: 1005 personas (18-70 años) entrevistadas: 46% de las mujeres fueron sometidas a violencia doméstica, el 26% de los agresores eran (ex) parejas.	El Ministerio de Asuntos Sociales distribuyó el estudio ampliamente a profesionales sociales, sanitarios y policiales. Proyecto sobre "intervención policial en casos de violencia doméstica, Utrecht, 1993-97"; en 1997 el estudio se realizó con inmigrantes. 1998: El Ministerio de Justicia anuncia la creación de una plataforma que coordine las actividades de los Ministerios de Sanidad, Justicia y Asuntos Sociales, y las ONGs.

<i>País</i>	<i>Cambios en la legislación</i>	<i>Estadísticas criminales</i>	<i>Estudios nacionales sobre violencia de género</i>	<i>Consecuencias políticas y sociales en relación a la violencia de género</i>
<b>Portugal</b>	Revisión del código penal en 1995 para reforzar las sanciones de violencia familiar; 1998 se realiza una revisión que permite a las mujeres archivar las denuncias de violencia ejercida por sus maridos.	El Ministerio de Justicia publica estadísticas incluyendo información sobre violencia familiar (no detalla el sexo de la víctima o el agresor).	1992: Imagen de la violencia. 1994: Estudio sobre la victimización realizado por el Ministerio de Justicia (sección de violencia contra las mujeres women) 1995: Violencia contra las mujeres, Comisión para la Igualdad.	
<b>España</b>	1999: Introducción de cambios en el Código Criminal, en particular reconociendo la seriedad de la violencia psicológica repetida; el agresor puede ser expulsado del domicilio conyugal.	Estadísticas judiciales y policiales muestran las consecuencias de la violencia doméstica por regiones y los costes de la violencia doméstica (por provincia y tipo de crimen). Estadísticas del Instituto de la mujer.	1997: Informe del Defensor del pueblo sobre violencia doméstica en España, con cifras de los Ministerios de Interior y Asuntos Sociales y ONGs. Estudio Themis sobre los procedimientos legales seguidos en casos de violencia de género.	1998: Plan de acción nacional contra la violencia doméstica.

<i>País</i>	<i>Cambios en la legislación</i>	<i>Estadísticas criminales</i>	<i>Estudios nacionales sobre violencia de género</i>	<i>Consecuencias políticas y sociales en relación a la violencia de género</i>
<b>Suecia</b>	1998: Cambios importantes en las leyes criminales, con la introducción de una nueva categoría criminal: "violación de la dignidad de la mujer" y prohibición de comprar servicios sexuales.	Una unidad de la Oficina Central de Estadística procesa estadísticas con diferenciación entre sexos sobre todos los temas relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo violencia y crimen. Las estadísticas criminales incorporan datos precisos.		El Consejo Nacional para la Prevención del Crimen trabaja para mejorar las estadísticas oficiales. El cuerpo responsable de la compensación y el apoyo a las víctimas también es el que se ocupa de la investigación de este tema. El Consejo de Inmigración distribuye esta información a los inmigrantes.
<b>Reino Unido</b>	Cambios en la ley familiar de 1996 proporcionan una mayor protección para las mujeres y procedimientos para expulsar (ex) maridos violentos de sus hogares.	Las Encuestas Criminales Británicas indican que en 1996 el 43% de las denuncias por actos violentos contra las mujeres fueron actos de violencia doméstica.	Asuntos Criminales: 1998 Contando los costes: estimando el impacto de la violencia en el Londinense barrio de Hackney. Ministerio del Interior, 1999: La Violencia Doméstica Importa (DVM)	El Programa de Investigación para la Violencia (VRP) se extiende desde 1997 to 2002 y establece una base de datos nacional sobre investigación de la violencia e involucrando a 20 proyectos, incluyendo varios sobre violencia doméstica.

Elaboración propia

En el caso de España los cambios legislativos posteriores a la publicación del informe que acabamos de comentar han sido muy relevantes, especialmente con la aprobación en 2004 de la Ley Integral contra la Violencia de Género, en la que por primera vez en nuestro país una Ley Orgánica se centra de manera específica y trata de manera integral la violencia de género, poniendo atención a la tarea preventiva como una de las claves en la erradicación de este problema social. Otro avance legislativo importante en este sentido ha sido, sin duda, la publicación en 2007 de la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

### **1.3. Comisión Europea**

Con el objetivo de enriquecer la revisión de los datos estadísticos sobre violencia de género en la Unión Europea en general, analizaremos cuál es la visión de sus habitantes acerca de este problema. Para ello tomaremos como referencia uno de los capítulos del Eurobarómetro 51.0.(Erupean Comisión 1999): una encuesta sobre *"Los europeos y su visión de la violencia doméstica contra las mujeres"*, realizado entre el 12 de marzo y el 4 de mayo de 1999. Este estudio fue promovido y organizado por la Dirección General X "Información, Comunicación, Cultura y Medios Audiovisuales", y fue llevado a cabo por la DG's Public Opinion Analysis Unit (Unidad de Análisis de la Opinión Pública).

Dicho informe examina las opiniones de los europeos sobre distintos temas relacionados con la violencia doméstica contra las mujeres. Está dividido en varias secciones que analizan cuánto saben los europeos acerca del tema, qué fuentes de información relativas al mismo conocen, qué magnitud piensan que tiene este tipo de violencia, cuál es la importancia que le conceden a la violencia de género, qué factores consideran que causan el problema, qué instituciones deberían ayudar a las mujeres afectadas, cuál es su conocimiento acerca de las leyes relacionadas con este tema, cuánta utilidad creen que tienen las distintas aproximaciones que se están realizando para combatir la violencia doméstica y si creen que la Unión Europea debería tomar parte en éstas.

En cada país las preguntas se realizaron a una muestra representativa de la población nacional de más de 15 años de edad. Un total de 16179 personas fueron encuestadas – con una media de unos 1000 por país, con tres excepciones: 2000 personas fueron entrevistadas en Alemania, 1300 en el Reino Unido (1000 en Gran Bretaña y 300 en Irlanda del Norte) y 600 en Luxemburgo.

La encuesta del Eurobarómetro muestra que solo el 4% de los europeos no ha oído nunca hablar de la violencia de género contra las mujeres. De los que sí la conocen, un 89% lo hacen gracias a la televisión, un 65% a través de la prensa, y un 44% por la radio.

Uno de cada dos europeos (50%) piensa que este tipo de violencia es "común", uno de cada cuatro (24%) considera que es "muy común", el 18% opina que "no es muy común", y un 1% piensa que "no es nada común".

La violencia sexual es considerada "muy seria" por el 90% de los europeos, la violencia física por el 87%, la violencia psicológica por el 65%, la restricción de libertades por un 64%, y las amenazas de violencia por el 58%.

En cuanto a las causas de la violencia doméstica contra las mujeres, el 96% de los europeos citaron el alcoholismo, el 94% la adicción a las drogas, el 79% el desempleo, el 75% la exclusión social y la pobreza, el 73% "haber sido uno mismo víctima de alguna forma de violencia", para el 64% la forma en la que las mujeres son vistas por los hombres, un 64% consideró la predisposición genética a tener un comportamiento violento, el 59% la forma en la que el poder es repartido entre los sexos, para el 57% es relevante el nivel educativo (si éste es bajo), para el 49% los medios de comunicación, el 47% nombró las creencias religiosas, y un 46% el "comportamiento provocativo de las mujeres"..

Un 62% de los europeos considera la violencia contra las mujeres como "inaceptable en cualquier circunstancia y siempre susceptible de ser condenada por la ley", contra un 32% que la considera "inaceptable en cualquier circunstancia, pero no siempre susceptible de ser condenada por la ley". Tan solo un 2% la considera "aceptable en alguna circunstancia", y un 0.7% que opina que es "aceptable en todas las circunstancias".

El 96% de los europeos creen que la familia y los amigos deberían ayudar a la mujer afectada por violencia doméstica, el 93% consideró a los servicios sociales, el 91% los servicios médicos, el 90% a la policía, el 86% al estado, un 83% nombró a los abogados, el 80% a las organizaciones de voluntarios o caritativas, un 65% las organizaciones religiosas, y el 64% los medios de comunicación.

Mientras que sólo el 39% de los encuestados piensa que hay leyes especiales en sus países para la rehabilitación de los agresores, el 42% cree que no existe ningún tipo de legislación en prevención de la violencia doméstica contra las mujeres. Sin embargo, el 45% opina que existen leyes de apoyo social para las víctimas de esta clase de violencia, un 51% nombra las leyes de apoyo legal, y un 58% las leyes referidas a la condena de los agresores.

El 95% de los europeos opina que condenar a los agresores es útil, si bien el 91% considera que reforzar las medidas legales existentes sería necesario, el 91% creen que la educación de los y las jóvenes en el respeto mutuo es esencial, el 89% el crear un línea de teléfono gratuita que ayude y aconseje a las mujeres, el 86% considera importante la creación de folletos informativos, el 86% la creación de leyes más severas, el 85% opina que deberían diseñarse leyes para prevenir la

discriminación sexual, un 84% campañas para sensibilizar a la opinión pública, el 81% apoya la creación de tarjetas con números de teléfono para emergencias, el 78% cree que debería existir una educación especial para los oficiales de sobre derechos de la mujer, y el 65% ve favorable la rehabilitación de los agresores.

Un 79% de los encuestados no conocía la política ni las medidas llevadas a cabo por la Unión Europea para combatir la violencia doméstica contra las mujeres.

Más de dos tercios de los europeos (67%) opina que la Unión Europea debería "definitivamente" involucrarse en el combate contra la violencia doméstica contra las mujeres, un 21% considera que "probablemente" debería hacerlo, contra un 3% que cree que "probablemente no" debería involucrarse, y un 2% que opina que "definitivamente no" es bueno que la UE tome partido en esta cuestión.

#### **1.4. Organismos nacionales**

Finalmente, atenderemos a aquellos datos relativos a la violencia de género que proporcionan distintos organismos nacionales sobre la incidencia de este problema en cada uno de sus países. Como especificábamos en la introducción del capítulo, estos apartados dedicados a datos nacionales son un muy breve resumen de todos la información recopilada para cada uno de los miembros de la Unión<sup>14</sup>. Para ello hemos seleccionado aquellos ejemplos más representativos que nos sirven para comprender el alcance de esta problemática en Europa, completando los datos ya expuestos en epígrafes anteriores.

En Alemania el informe "*Health, Well-Being and Personal Safety of Women in Germany*" (Federal Ministry for Families, Senior Citizens, Women and Youth 2004) realizó la primera encuesta representativa acerca de la violencia contra las mujeres en el país, siendo ésta un elemento primordial en el plan nacional publicado en 1999 por el Gobierno Federal para combatir este tipo e agresiones.

Según este estudio, los datos sobre la incidencia de la violencia de género en Alemania son los siguientes:

- El 37 % de las encuestadas había experimentado al menos una forma de ataque físico o violencia desde la edad de 16.

---

<sup>14</sup> Los datos completos se encuentran publicados en el Segundo Informe del Proyecto Daphne del que deriva esta tesis doctoral, disponible para su consulta en: [http://www.unizar.es/centros/eueeh/daphne\\_castellano.html](http://www.unizar.es/centros/eueeh/daphne_castellano.html)

- 13% de las mujeres respondieron haber sufrido alguna forma de violencia sexual desde los 16 años.
- 40% de las encuestadas habían experimentado o bien abusos físicos o psicológicos, o ambos después de cumplir 16 años.
- Varias formas de acoso sexual habían sido experimentadas por el 58% de las mujeres entrevistadas.
- 42% de las encuestadas afirmaron haber experimentado algún tipo de violencia psicológica, como intimidaciones, celos agresivos, amenazas y humillaciones.
- Alrededor de un 25% de todas las mujeres residentes en Alemania han experimentado alguna forma de abuso físico o sexual por parte de sus parejas o exparejas.

En el caso de Austria, el Austrian Women's Shelter Network y las publicaciones de la red informativa WAVE (Women Against Violence in Europe), en su *Informe Anual* (Noviembre 1997 - Noviembre 1998), denunciaron que, aproximadamente, entre 150000 y 300000 mujeres sufren abusos en Austria cada año. Por otra parte, dos tercios de todos los asesinatos son cometidos dentro del ámbito familiar. En el 90% de los casos las mujeres y los niños y niñas son las víctimas.

La violencia contra las mujeres, especialmente el abuso en el matrimonio, es un problema muy serio en Bulgaria. Cada año alrededor de 60000 mujeres y niñas se convierten en víctimas de la violencia (violaciones, abusos físicos, etc.). Entre un 60 y un 70% de los agresores son compañeros, vecinos, familiares, parejas o amigos de las víctimas. En Sofía, al menos 15 mujeres mueren anualmente como resultado de la violencia doméstica.

Por otra parte, el Observatorio Danés de la Violencia publicó en su informe del año 2000 (Danish National Health Interview Survey) que casi el 4% de las mujeres adultas en Dinamarca manifiestan haber sido expuestas a algún tipo de violencia física durante el año anterior a la encuesta (1999). Esta cifra corresponde a 64000 mujeres adultas por año en el país. Además, especificaba que la incidencia de la violencia es mayor entre las mujeres de 16 a 20 años (13%) y las de 21 a 30 (7%).

En Eslovenia, la ONG *SOS Phone*, que proporciona ayuda de emergencia anónima, asesoramiento y otros servicios a las víctimas de violencia doméstica de Eslovenia, recibió miles de llamadas durante el año 2004. Según éstas se estimó que el 20% de las mujeres del país experimentaban algún tipo de violencia doméstica. Sin

embargo, como ocurre en muchos de los países, la mayoría de los casos no se denuncian (según datos del Consejo Europeo).

En Finlandia la encuesta, *Faith, Hope, Battering: a Survey of Men's Violence against Women in Finland*, realizada por el Consejo para la Igualdad y la Justicia en 1998 (European Women's Lobby 1999), fue la primera centrada sobre el tema de la violencia de género que se realizó en el país, e incluso, en la Unión Europea, sirviendo como modelo para otras encuestas nacionales que se realizarían en otros países de la Unión. Los resultados, publicados en finlandés e inglés, indicaron que más de la mitad de los homicidios perpetrados contra las mujeres tenían como responsable a algún miembro de su familia, y el 40% de las mujeres del país habían sufrido violencia y amenazas físicas o sexuales por parte de un hombre desde los 15 años de edad. El peligro doméstico está demostrado claramente: el 22% de las mujeres casadas o que conviven con un hombre han sido víctimas de violencia o amenazas físicas o sexuales por parte de su pareja. Las agresiones y amenazas por parte de los ex-compañeros sentimentales son sufridas por el 50% de todas las mujeres que han vivido algún tipo de relación que ya ha finalizado. La encuesta también muestra la dificultad de reflejar la realidad utilizando tan solo estadísticas legales y criminales, ya que solo el 10% de las víctimas denuncia estos actos a la policía.

En Francia un estudio llevado a cabo durante 1996 analizó el perfil de la violencia doméstica en Francia basándose en las más de 50000 llamadas recibidas durante un período de 58 meses por parte de la línea telefónica nacional para crímenes de violencia de género (L'Harmattan 1996). Los resultados indicaron que en un 80% de los casos, el marido o la pareja es el agresor, y en la mayoría de los casos conocidos, las mujeres víctimas de violencia tenían entre 25 y 50 años de edad: el 10% entre 25 y 30, más del 21% entre 30 y 40, un 15% entre 40 y 50 años, y casi el 3% estaba por encima de los 60 años.

Según el CEDAW (2005), en Holanda se calcula que, aproximadamente, 200000 mujeres sufren abusos por parte de sus parejas o exparejas. El 40% de los hombres y mujeres de Holanda dicen haber sido víctimas de violencia doméstica. El 25% de ellos mantienen que sufren este tipo de agresiones al menos una vez a la semana, con un quinto de los casos en los que las víctimas han sufrido esta violencia durante varios años. Aunque hombres y mujeres son víctimas de violencia doméstica, los hombres la han sufrido cuando eran jóvenes, mientras que las mujeres están en riesgo a lo largo de toda su vida. Los agresores suelen ser hombres (80%). En cuanto



a las minorías étnicas, un 27% de las mujeres y un 21% de los hombres admiten ser víctimas de violencia doméstica.

En Italia, en 1998, se redactó el informe *Violencia sexual: 20 años para una ley (Violenza sessuale: venti anni per una legge)*, por parte de la Comisión para la Igualdad de Oportunidades. Parte de esta publicación recoge los datos proporcionados por el servicio "Teléfono Rosa" (perteneciente a una asociación del mismo nombre que trabaja sobre la violencia ejercida contra las mujeres) y las estadísticas tomadas de distintos estudios italianos sobre la violencia sexual realizados en 1995, 1996 y 1997. Los autores reconocen que el índice de violencia va aumentando progresivamente cada año. La violencia física aumentó de un 46% (1995) a un 52,5% (1996) y un 55,5% en 1997. La violencia psicológica se incrementó de un 73,8% en 1995, a un 85% en 1997. Aunque no existen estadísticas disponibles que hagan referencia a la violencia doméstica específicamente, es interesante observar que el 64.8% de las mujeres que son víctimas de este tipo de agresiones nombran a sus maridos como responsables, seguidos de las parejas que viven con ellas (12.9%) y novios (8.7%). El porcentaje de la violencia cometida por novios ha aumentado considerablemente: desde un 1.9% en 1995 a un 8.7% en 1997, mientras que las agresiones perpetradas por parejas que conviven en el mismo hogar ha tenido un incremento más moderado. Sólo el 17.7% de los agresores son alcohólicos o drogadictos, comparados con el 81.8% que no consume ninguna sustancia de este tipo. El 44.7% de los agresores tiene una titulación universitaria. Finalmente el 89.3% de los actos violentos ocurren dentro del ámbito familiar, pero solo el 21% de los incidentes son denunciados a la policía.

En el caso de Lituania, datos recogidos entre 2001 y 2002 revelaron que el 82% de las mujeres habían sido víctimas de abusos psicológicos dentro de su ámbito familiar, mientras que el 35% había sufrido alguna agresión física (*Vida sin violencia*, investigación llevada a cabo por el Centro de Información de Asuntos de la Mujer).

Según el Consejo Europeo, en Portugal, el 52.8% de las mujeres dicen haber sido víctimas de algún tipo de violencia por parte de sus maridos o parejas.

En el Reino Unido, según el Ministerio del Interior británico (UK Home Office), cada día se realiza al menos una acusación de violencia familiar en las comisarías de Gran Bretaña. El 81% de las víctimas son mujeres. (Programme of social and economic research, 28 Septiembre 2000). Por otra parte, aproximadamente en el 50% de los casos de mujeres asesinadas en Inglaterra y Gales, el agresor era su marido o pareja actual o previa. En cuanto a los hombres el porcentaje fue del 6%. (Estadísticas de homicidios para el período 1990-1994 extraídas de la Women's Aid Federation en

Inglaterra). Para marzo de 2005, el total de mujeres que habían sido víctimas de agresiones sexuales durante un año fue de 60900, un 17% más que el año anterior (Crime in England and Wales 2004/2005).

Una investigación de 2003 reveló que, en la República Checa, el 38% de las mujeres habían experimentado alguna forma de violencia durante sus vidas (Instituto de Sociología de la Academia de Ciencias de la República Checa, 2003).

En el caso de Rumanía, el centro para el Compañerismo y la Igualdad (CPE) condujo una encuesta nacional sobre violencia doméstica y violencia en el lugar de trabajo. Este estudio mostró que el 17.8% de las mujeres rumanas han sido en algún momento de sus vidas víctimas de la violencia doméstica, y tan sólo la mitad de ellas conocía la existencia de una ley que las protege y sanciona al agresor. Durante el año 2002 unas 800000 mujeres rumanas fueron víctimas de violencia doméstica, unos 370000 niños y niñas (con edades de 0 a 14 años) fueron testigos de insultos y peleas entre los adultos en su domicilio, y alrededor de 340000 niños y niñas presenciaron casos de violencia física entre sus padres (Avram, 2005).

Por último, los índices de violencia de género en Suecia durante el año 2001 fueron analizados en un estudio nacional, comisionado por el mismo organismo, con los siguientes resultados: el 46 % de las mujeres suecas han sido víctimas de este tipo de agresiones después de los 15 años, un tercio de ellas antes de esta edad. (Ministry of Integration and Gender Equality Sweden).

## **2. Violencia entre adolescentes en Europa.**

Hemos visto en términos cuantitativos la situación de la violencia de género en Europa a través de diversas fuentes oficiales pertenecientes a organismos internacionales, así, para tener una percepción completa de la violencia de género entre adolescentes y su prevención, debemos analizar a continuación aquellos estudios referidos a la violencia en general durante la etapa juvenil, para después acercarnos más concretamente a nuestro objeto de estudio en el siguiente epígrafe.

Aunque existen distintas tipologías de violencia durante la etapa escolar, es inevitable referirse al fenómeno conocido como "bullying" como el más habitual, además de ser el más estudiado debido principalmente a la gran sensibilidad social que existe hoy en día acerca de este tema. Por "bullying" entendemos cualquier agresión (física o psicológica) que tiene lugar durante la infancia y/o la adolescencia, se produce en repetidas ocasiones y, normalmente, entre personas que están en desigualdad de condiciones (es habitual que el agresor tenga una condición física superior, más popularidad, etc.). Por otra parte, y considerando el tema que tratamos en éste estudio, el bullying puede derivar en comportamientos de violencia de género, tanto durante la adolescencia como en la edad adulta.

A continuación veremos el nivel de incidencia de este problema en los distintos países europeos a partir de varias fuentes oficiales de carácter internacional y nacional.

### **2.1. Unión Europea (European Crime Prevention Network)**

Uno de los estudios estadísticos más profundos sobre el bullying que se han realizado a nivel europeo data del 2004 y fue llevado a cabo por la European Crime Prevention Network (European Union 2004), en él se analizaba la situación de violencia entre adolescentes en cada uno de los países de la Unión (como veremos más tarde en los epígrafes dedicados a los mismos), si bien en su capítulo inicial se analizaba la situación a nivel global y comparativo, dando los siguientes resultados:

Las encuestas a gran escala realizadas en Europa indican que el bullying en las escuelas es un problema significativo. La primera de dos encuestas nacionales acerca de comportamientos violentos en la escuela realizada en Noruega, llevada a cabo en otoño de 1983, mostró que el 15% de los y las estudiantes de 7 a 16 años

habían estado involucrados en algún tipo de agresión en la escuela: 9% como víctimas, 7% como agresores, y un 1.6% como ambos (Olweus, 1999).

Un estudio similar realizado en la república de Irlanda reveló que el 31.3% de los y las estudiantes de Primaria, y el 15.6% del estudiantado de Secundaria denunciaban haber sido víctimas de bullying en el curso escolar anterior al de la encuesta (O' Moore, Kirkham & Smith, 1997). Un estudio regional a gran escala en el Reino Unido mostró que el 27% de los alumnos y las alumnas de Primaria en las escuelas de Sheffield, South Yorkshire en 1990 habían sido agredidos "a veces" o "muy frecuentemente", un 10% de ellos habían sido agredidos al menos una vez a la semana. Para los y las estudiantes de Secundaria estas cifras eran del 10% y el 4% respectivamente (Smith, 1997).

Naturalmente, el bullying es más común en unos países que en otros, y en cada país existen diferencias entre regiones. De acuerdo con el European Crime Prevention Network, si tenemos en cuenta también a los testigos de incidentes violentos, no hay apenas ningún estudiante en toda la Unión Europea que no haya estado en contacto con alguna experiencia derivada del bullying durante su etapa escolar, ya sea como agresor, víctima o testigo.

## **2.2. Organización Mundial de la Salud**

En su Informe Mundial sobre salud y violencia de 2002, la Organización Mundial de la Salud (WHO 2002) analizó la violencia juvenil como uno de los problemas más serios que existen globalmente en la actualidad. Gracias a este estudio podemos ver la incidencia de este problema en Europa, comparando estos datos con el resto de los países del mundo.

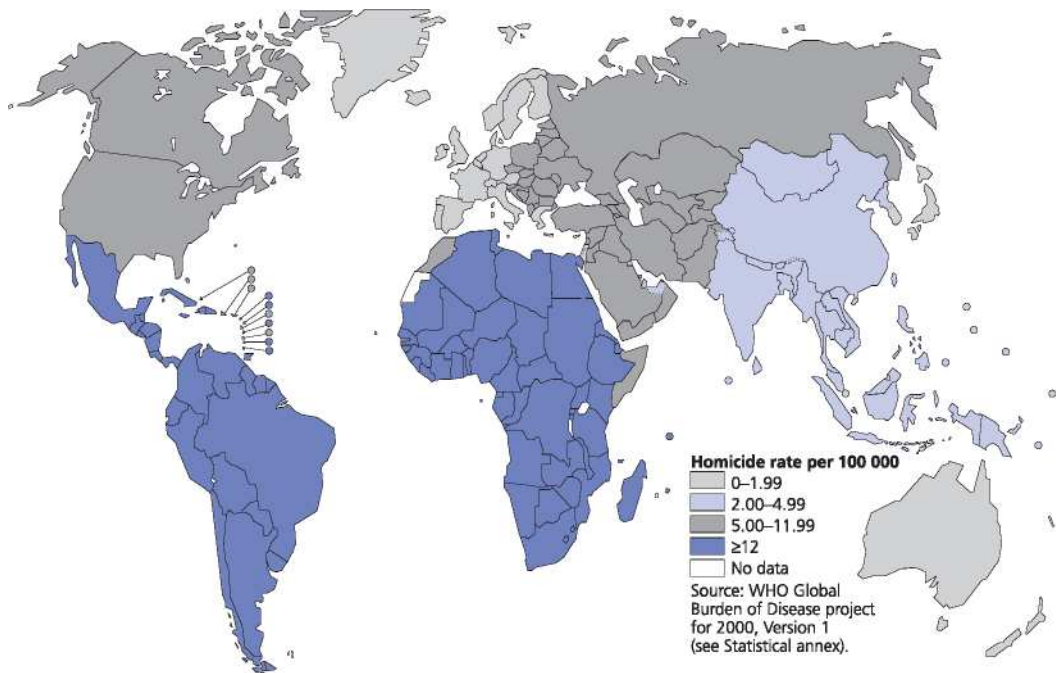
### **Tasas de homicidio juvenil**

En el año 2000, un número estimado de 199000 homicidios juveniles (9.2 por cada 100000 habitantes) tuvo lugar de forma global. En otras palabras, una media de 565 niños y niñas, adolescentes y jóvenes entre 10 y 29 años mueren cada año como resultado de la violencia interpersonal. Las tasas de homicidio varían considerablemente en cada región, oscilando entre el 0.9 por cada 100000 habitantes en los países europeos de renta alta, parte de Asia y el Pacífico, y un 17.6 por cada 100000 habitantes en África y 36.4 por 100000 en Latinoamérica.

Así, los países con niveles más bajos de homicidio juvenil suelen ser los de Europa Occidental: por ejemplo en Francia es de 0.6 por 100000, en Alemania 0.8 por cada 100000 habitantes, o en el Reino Unido 0.9 por cada 100000. También en Asia el nivel es bajo en países como Japón: (0.4 por 100000). Varios países de ambas zonas poseen un nivel de homicidio juvenil menor a 20 muertes por año.

En la mayoría de los países las tasas de homicidio juvenil son sustancialmente más bajas entre las chicas que entre los chicos, sugiriendo que el hecho de pertenecer al sexo masculino supone un agravante en este sentido. El nivel de homicidio es, por tanto, mayor en los países en los que la tasa demográfica masculina es más alta. Por ejemplo, las tasas son: 13.1:1 en Colombia, 14.6:1 en El Salvador, 16.0:1 en Filipinas, y 16.5:1 en Venezuela. Donde los ratios de población masculina son más bajos, le nivel es más bajo también: como en Hungría (0.9:1), u Holanda (1.6:1).

GRÁFICO N° 1: Tasa estimada de homicidio juvenil entre personas de 10 a 29 años en el mundo en el año 2000 (WHO 2002)



## Tendencias en las tasas de homicidios

TABLA N° 6: Tasas de homicidio entre jóvenes (10-29 años) por cada 100000 en la Unión Europea (WHO, 2002)

País	Año	Número de muertes	Total	Hombres	Mujeres	H-M tasa de mortalidad
Austria	1999	7	*	*	*	**
Bélgica	1995	37	1.4	1.8	*	**
Dinamarca	1996	20	1.5	*	*	**
Finlandia	1998	19	*	*	*	**
Francia	1998	91	0.6	0.7	0.4	1.9
Alemania	1999	156	0.8	1.0	0.6	1.6
Grecia	1998	25	0.9	1.4	*	**
Irlanda	1997	10	*	*	*	**
Italia	1997	210	1.4	2.3	0.5	4.5
Luxemburgo		60	No hay datos (población < 1 millón)			
Holanda	1999		1.5	1.8	1.2	
Portugal	1999	37	1.3	2.1	*	**
España	1998	96	0.8	1.2	0.4	2.9
Suecia	1996	16	*	*	*	**
<i>Reino Unido:</i>						
Inglaterra y Gales	1999	91	0.7	1.0	0.3	3.4
Irlanda del Norte	1999	7	*	*	*	**
Escocia	1999	41	3.1	5.3	*	**
<i>Fuera de la Unión</i>						
Noruega	1997	11	*	*	*	**

Elaboración propia

En la Región Europea la mayoría de los países con la tasa de homicidio juvenil por encima del 10.0 por cada 100000 habitantes están experimentando rápidos cambios sociales y económicos, es decir, se encuentran en vías de desarrollo, como Albania (28.2 por 100 000) o Rusia (18.0 por 10 000). Como hemos comentado, los países con tasas más bajas se encuentran en la Europa Occidental, como Francia,

Alemania y el Reino Unido (0.6, 0.8 y 0.9 por 100000 habitantes, respectivamente), y, como en la mayoría de los países a nivel mundial, las tasas de homicidio son mucho más bajas entre las mujeres jóvenes que entre los hombres.

Entre 1985 y 1994, las tasas de homicidio juvenil tuvieron un incremento en muchas partes del mundo, especialmente entre las personas de 10 a 24 años, especialmente en la Europa del Este (por ejemplo, de un 125% en Letonia, y más de un 150% en Rusia), permaneciendo estable en Europa Occidental en general (si bien tuvo un incremento del 28.6% en Francia y de un 12.5% en Alemania).

La tenencia de armas se ha convertido en un factor de riesgo importante entre los y las jóvenes en edad escolar. En Escocia, el 34.1% de los chicos y el 8.6% de las chicas de 11 a 16 años manifestaron haber llevado armas al menos una vez. En Holanda, el 21% de los alumnos y las alumnas de Secundaria admitieron que poseían un arma, y el 8% la había llevado a la escuela.

En general las tasas de homicidio entre jóvenes de 15 a 19 años, y entre 20 y 24 tuvieron un mayor incremento que el ratio de niños y niñas de 10 a 14 años. Entre estas edades la tasa masculina aumentó considerablemente más que la femenina, y el incremento de homicidios fue mayor en los países en vías de desarrollo, que aquellos con economías en transición. Por otra parte, este incremento ha sido asociado también a la tenencia de armas ya comentada, y a los métodos de ataque.

Mientras que la tasa de homicidio juvenil en la Europa del Este y en la antigua Unión Soviética aumentó dramáticamente después del colapso del comunismo a finales de los años ochenta y principio de los noventa. En Rusia, durante el período de 1985 a 1994, las tasas entre los y las jóvenes de 10 a 24 años aumentaron un 150% pasando del 7.0 por cada 100000 habitantes al 18.0, mientras que en Letonia el incremento fue de un 125%, pasando del 4.4 por 100000, al 9.9. En el mismo período, en la mayoría de estos países hubo un gran aumento en la proporción de la tenencia de armas de fuego: 1.1 por 100000 habitantes). Por otra parte, en Francia, la tasa de homicidio juvenil incrementó un 28.6% durante el mismo período (del 0.7 por 100000 al 0.9 por 100000). En Alemania este aumento fue de un 12.5% entre 1990 y 1994 (del 0.8 por 100000 al 0.9). En este incremento en el número de fallecimientos debidos a la violencia interpersonal entre jóvenes es significativo señalar que la proporción de estos crímenes que involucraron armas de fuego fue de un 30%.

## Bullying

Según la OMS, los distintos estudios acerca del bullying revelan que por cada homicidio juvenil hay al menos de 20 a 40 víctimas de este tipo de violencia que tienen que recibir tratamiento hospitalario, siendo nuevamente el sexo masculino el más afectado por ella, si bien la diferencia es menor que en el caso de los homicidios. El ratio de violencia juvenil tiende a aumentar dramáticamente durante los estadios de plena adolescencia y post-adolescencia.

TABLA Nº 7: Bullying entre jóvenes europeos de 13 años (1997 – 1998). (OMS, 2006)

País	¿Involucrado en bullying durante este curso?		
	No	A veces	Una por semana
	%	%	%
Austria	26.4	64.2	9.4
Bélgica	52.2	43.6	4.1
Canadá	55.4	37.3	7.3
República Checa	69.1	27.9	3.0
Dinamarca	31.9	58.7	9.5
Inglaterra	85.2	13.6	1.2
Estonia	44.3	50.6	5.1
Finlandia	62.8	33.3	3.8
Francia	44.3	49.1	6.6
Alemania	31.2	60.8	7.9
Grecia	76.8	18.9	4.3
Groenlandia	33.0	57.4	9.6
Hungría	55.8	38.2	6.0
Israel	57.1	36.4	6.6
Letonia	41.2	49.1	9.7
Lituania	33.3	57.3	9.3
Irlanda del Norte	78.1	20.6	1.3
Noruega	71.0	26.7	2.3
Polonia	65.1	31.3	3.5
Portugal	57.9	39.7	2.4
Republica de Irlanda	74.2	24.1	1.7
Escocia	73.9	24.2	1.9
Eslovaquia	68.9	27.3	3.9
Suecia	86.8	11.9	1.2
Suiza	42.5	52.6	5.0
Estados Unidos	57.5	34.9	7.6
Gales	78.6	20.0	1.4

Elaboración propia



### 2.3. Organismos nacionales

El creciente interés que ha suscitado la problemática del bullying en los distintos países europeos a raíz de varios casos con gran repercusión mediática ha provocado que en distintos países europeos se hayan iniciado investigaciones para mensurar la incidencia de esta problemática, analizar sus causas y sus consecuencias y establecer medidas de prevención. A continuación resumimos algunos de los estudios más relevantes al respecto:

En Alemania los resultados estadísticos estiman que la mayoría de los y las estudiantes puede informar de al menos un acto violento en un período medio de seis meses (por ejemplo en: Funk, 1995; Hanewinkel y Knaack, 1997a; en Lösel y Bliesener, 1999). De acuerdo con los autores, la prevalencia del bullying en general se encuentra entre el 4 y el 12%. Lösel, Averbek y Bliesener (1997; en Lösel y Bliesener, 1999) revelaron que los índices de agresiones físicas frecuentes estaban en un 6.5%, y para las agresiones verbales el porcentaje era un 11%.

En el caso de Austria, Krumm, Lamberger-Baumann y Haider (1997; en Spiel y Atria, 2001) entrevistaron a 10000 alumnos entre 12 y 18 años. Los resultados mostraron que el 70% de los y las adolescentes entre 12 y 14 nunca habían sido sometidos a ningún tipo de violencia en la escuela, el 14% había sido agredido una o dos veces, y el 16% lo había sido repetidamente.

En Bélgica, Stevens y Van Oost (1994; en Huybregts, Vettenburg y D'Aes, 2001) revelaron que el 12.3% del alumnado de Secundaria agrede habitualmente (al menos una vez a la semana). En esta misma etapa educativa, la victimización regular es del 15.2% y del 6.4% para la muy habitual. La forma más frecuente de bullying es la ridiculización (60%), seguida de los moteos (22.4%), exclusión social (20.5%), golpear y empujar (11.7%), amenazas (9.8%) y la destrucción de posesiones (6.3%). El hecho de agredir y ser agredido va disminuyendo con la edad, especialmente entre los 10 y los 16 años (Stevens y Van Oost, 1994; en Huybregts, Vettenburg y D'Aes, 2001), si bien esta diferencia en las edades es menos significativa en el caso de las chicas.

En Estonia, una encuesta llevada a cabo por la Unión para la Protección de la Infancia de Estonia realizada en 2001, reveló que el 65% de los alumnos y las alumnas de este país consideran el bullying como el problema principal de las escuelas hoy en día. (Estonian Union for Child Welfare). En el año 2002, otra encuesta sobre las actitudes de los y las jóvenes frente al bullying y otros aspectos relacionados con el

mismo fue llevada a cabo. El estudio se realizó en siete escuelas distintas de toda Estonia, de las cuales 5 eran escuelas de secundaria y 2 eran colegios de educación básica. La metodología empleada en la investigación fue un cuestionario realizado a 1764 estudiantes, con una media de edad de 13 años. Los resultados mostraron que un 21.96% de los y las estudiantes habían sufrido algún tipo de violencia física en la escuela. La segunda forma más frecuente de violencia en los centros educativos era la de carácter psicológico, con un porcentaje del 15.05%. Un 14.55% de los y las estudiantes también experimentan algún tipo de amenaza en la escuela. Un fenómeno frecuente es el aislamiento social, con un índice de incidencia del 9.35%. La violencia física muy grave es la menos frecuente entre el alumnado, con una media del 8.39% de los casos. (*Estonia's Fourth Periodic Report on the Implementation of the Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment*, 2004)

El bullying está considerado en las escuelas finlandesas como un problema mucho más importante que la violencia *per sé*. Según distintos estudios (como los de Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King), el bullying en las escuelas afecta al 5-15% de todos los alumnos y las alumnas de Finlandia, un 9% de chicos de 11-15 años, y un 6% de chicas ha sido agredida al menos una vez a la semana durante el curso escolar. En secundaria, el bullying es mucho menos frecuente, debido sobre todo a que los alumnos y las alumnas están más motivados y son más maduros (según Björkqvist y Österman, 1999). Los mismos autores informan de que las conductas agresivas son más habituales entre alumnos del mismo sexo, y la violencia indirecta es más típica de los grupos de chicas.

En Francia, desde 1993, el Ministerio del Interior ha ido recopilando datos relativos a este fenómeno. En 1995 esta institución recogió 982 casos de maltrato entre adolescentes, dato que indicaba un incremento en el índice actos violentos desde 1982, especialmente del chantaje (referido a la intimidación para conseguir dinero y/o otros favores). El Ministerio del Interior también reveló que el 53% del maltrato y acoso escolar tienen lugar en el centro educativo, el 40% en los alrededores de la escuela, y el 7% en el camino hacia el colegio. Finalmente, un total de 1909 actos de violencia fueron cometidos contra estudiantes en 1995, según el Ministerio del Interior (en Fabre-Cornali et al., 1999). Las mismas estadísticas muestran que las chicas no suelen tomar parte en el bullying ni como víctimas ni como agresoras, siendo un fenómeno que afecta más a los chicos.

En Grecia Fakiolas y Armenakis (1995; en Houndoumadi et al, 2001) encontraron que el 4.4% de los y las estudiantes afirmaban pegar a otros compañeros y compañeras en alguna ocasión, y un 2.5% lo hacía muy a menudo, por otra parte, un 6.0% estaba involucrado en agresiones habituales tanto físicas como verbales.

En Holanda el autor Junger (1990; en Junger-Tas, 1999) informó que el 20% de los chicos eran agredidos físicamente de forma ocasional, y el 6% bastante a menudo, mientras que el ratio para las agresiones verbales es del 26% para las ocasionales y el 7% para las frecuentes.

Continuando con Italia, según Fonzi (1999), una investigación sobre bullying realizada en cinco ciudades italianas revelaron que el bullying está más extendido y su incidencia es mucho mayor que en otras regiones de Europa Occidental. El 41.6% de los alumnos y las alumnas de primaria afirman ser agredidos por sus compañeros y compañeras "a veces" o "muy a menudo", incluyendo a un 17.5% que es agredido más de una vez a la semana. En las escuelas de secundaria el ratio es de 26.4% para los que son víctimas de la violencia de forma ocasional, y el 9.5% de forma muy habitual. Según estos informes, el bullying va decreciendo entre las edades de 8 a 14 años. Cuando los y las estudiantes son preguntados acerca del número de víctimas en su clase, el 61.3% de los alumnos y las alumnas de primaria y el 53.5% de secundaria nombran a tres víctimas o más, y un 30% puede indentificar a más de seis víctimas. En cuanto a los agresores: el 28% de estudiantes de primaria y el 20% de los de secundaria reconocen ejercer violencia contra sus compañeros y compañeras de forma frecuente (dos o tres veces al mes), incluyendo un 8.1% que lo hace más de una vez a la semana.

En Luxemburgo se han llevado a cabo dos estudios relacionados con este tema y teniendo en cuenta la opinión de los profesores y profesoras de la escuelas de primaria. El primero midió la frecuencia de la violencia escolar desde el punto de vista del profesor (Schubarth y Melzer, 1994; en Steffgen y Russon, 2001). La mayoría de ellos creía que la incidencia de los comportamientos violentos (59%) y el bullying (66.3%) era el mismo que en años anteriores, sin embargo el 28.9% de ellos consideraba que había aumentado. En el segundo estudio se examinó el rol que ejercían los profesores y profesoras en la dinámica de violencia que se establecía entre algunos alumnos (Steffgen, en prensa; en Steffgen y Russon, 2001). El trabajo reveló que la actitud más o menos agresiva que los propios profesores y profesoras tenían en clase influenciaba en el comportamiento violento del alumnado.

En el caso de Portugal, un estudio (Pereira et al, 1996; en de Almeida, 1999) demuestra que los agresores en este tipo de violencia suelen ser los chicos (21%) en mayor medida que las chicas (10%). Los chicos que estaban bien relacionados en la escuela solían agredir en mayor medida a sus compañeros y compañeras. También son más los chicos que sufren el bullying que las chicas (24%, comparado con un 18% para las chicas), y hay más víctimas que pertenecen a ámbitos desfavorecidos que de cualquier otro estatus social. (European Union 2004).

En el Reino Unido, según Cowie, Jennifer y Sharp (2001), la primera encuesta a gran escala que se realizó en Inglaterra fue llevada a cabo en Sheffield en 1990. Unos 6700 alumnos participaron, 2600 de escuelas de primaria y 4100 de escuelas de secundaria. El 27% de los alumnos y las alumnas de primaria y el 10% de los de secundaria admitieron haber sido agredidos "a veces" o "frecuentemente". Estas cifras incluyen: 10% y 4% respectivamente de ser agredidos "una vez a la semana o más". El 12% de los alumnos y las alumnas de primaria y el 6% de los de secundaria reconocen agredir a sus compañeros y compañeras "a veces" o "frecuentemente". Incluyendo un 4% y un 1% respectivamente de agredir "una vez a la semana o más" (Whitney y Smith, 1993; en Cowie, Jennifer y Sharp, 2001). Ser agredido físicamente y amenazado son las formas más frecuentes de bullying en las escuelas de primaria y secundaria, siendo los chicos las víctimas principales de estos tipos de agresión.

Para concluir, al igual que en estudios de otros países, los análisis suecos sobre la violencia en las escuelas muestran que los chicos suelen ser los agresores y las víctimas más frecuentes. En las encuestas nacionales que se han realizado en el país, se revela un 4% de los chicos y un 1% de las chicas afirman haber sido víctimas del bullying durante un curso escolar en el año 1994 sufriendo daño físico grave. Sin embargo, un 14% de los chicos y un 5% de las chicas experimentaron éstas agresiones sin sufrir heridas serias (Andersson & Hibell, 1995; in Svensson, 2001).

### **3. Violencia de género entre adolescentes en Europa**

En primer lugar es necesario señalar que no existen cifras exactas que nos den una idea global sobre la incidencia de la violencia de género entre adolescentes a nivel europeo. Sin embargo, actualmente, la Acción Coordinada contra la Violación de los Derechos Humanos (Coordinated Action on Human Rights Violations –CAHRV-) está realizando una serie de estudios que mejoren la situación estadística, ya que los datos criminales sólo muestran una pequeña parte del problema, aunque el resultado final de este estudio todavía no está disponible.

Los distintos proyectos de investigación nacionales nos dan una idea de la importancia de este problema, a pesar de la carencia de datos globales. Por ejemplo, un informe alemán revela que, aunque los chicos están más afectados por la violencia juvenil que las chicas, éstas sufren unas formas de violencia más severas, incluyendo la violencia sexual, por ejemplo el 16% de las chicas de este país denuncian haber sufrido este tipo de experiencias violentas antes de los 16 años (Cornelißen 2006). Esto demuestra la necesidad de conocer el problema con una mayor profundidad, a pesar de las dificultades que presenta su estudio: carencia de datos estadísticos, falta de unanimidad a la hora de definir qué entendemos por violencia de género entre adolescentes, o poco compromiso de las instituciones oficiales con el problema.

Considerando estas dificultades para encontrar datos estadísticos fiables sobre violencia de género entre adolescentes en Europa, analizaremos a continuación los pocos estudios que han investigado algún aspecto relacionado con el objeto de nuestra investigación: el factor género en el comportamiento violento de los y las adolescentes, la violencia de género ejercida contra los y las adolescentes, la violencia de género entre adolescentes y el acoso escolar en los centros educativos.

#### **3.1. El factor género en el estudio de la violencia en las escuelas**

En primer lugar analizaremos si el género es un factor determinante a la hora de estudiar la violencia entre los y las jóvenes, y, si es así, ver cómo influye en la misma. Para ello tomaremos como referencia el estudio de la UNESCO: *Are girls victims or aggressors?* (2002).

Según este informe, las encuestas muestran claramente las diferencias entre los comportamientos violentos de uno y otro sexo: de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por la UNESCO, los chicos tienen una probabilidad tres veces mayor de

manifestar comportamientos violentos que las chicas, un estudio canadiense reveló que el 6.9% de los chicos llegan a estos extremos, frente a un 2% de las chicas (Fortin y Bigras, 1996, p. 8).

La investigación sobre factores de riesgo, que demuestra el efecto acumulativo de las situaciones familiares, sociales y personales, no debe aplicarse sistemática, definitiva o perjudicialmente a algunos tipos de familia (especialmente en las monoparentales) o a ciertas clases sociales. Por otra parte, según la UNESCO, la contribución de las escuelas a fomentar la violencia entre los alumnos y las alumnas debe ser también considerada. La investigación realizada por el Observatorio Europeo de la Violencia en las escuelas demuestra claramente que el número de chicas que perpetran o son víctimas de la violencia es muy diferente en cada escuela y en cada país, incluso cuando las condiciones sociales y económicas son iguales (Debarbieux 1996, 1999; Blaya y Debarbieux 2001).

Así, en una muestra de 36 escuelas francesas de Secundaria ubicadas en áreas deprimidas, el porcentaje de chicas involucradas en extorsiones oscilaba entre un 1.1% y un 17.2%. Los estudios detallados de algunas escuelas demostraron la importancia de los equipos de trabajo de adultos en estas tasas de violencia femenina tan diversas, siendo más bajas si éstos eran estables.

Sin embargo, la conclusión principal de este estudio para la UNESCO no está relacionada con las diferencias de género, sino que se remarca el papel de la comunidad educativa en la prevención de la violencia entre los y las jóvenes. Así, los estudios comparativos realizados en Inglaterra (Blaya 2001) y España (Blaya, Debarbieux, Del Rey, Ortega, 2002) señalan cómo la estabilidad de la comunidad educativa, junto con la socialización preventiva realizada en las escuelas y otros ámbitos juveniles pueden evitar situaciones de violencia tanto para los chicos como para las chicas. De esta forma, las diferencias de género no deben enmascarar, según la UNESCO, otro tipo de diferencias tan importantes como ésta, tales como las condiciones educativas de cada lugar.

### 3.2. Violencia de género ejercida contra las adolescentes.

A pesar de la falta de investigaciones oficiales acerca de este tema, diferentes datos globales sugieren que aproximadamente un 25% de las mujeres han experimentado violencia sexual por parte de su pareja, y un tercio de las adolescentes denuncian que su primer encuentro sexual fue forzado. En una encuesta a una muestra representativa de la población general de más de 15 años en la República Checa, el 11.6% de las mujeres denuncian haber sido forzadas a realizar actos sexuales en algún momento durante sus vidas, y un 3.4% reveló que esta situación le había ocurrido más de una vez. En el Reino Unido, el 23% de las mujeres del Norte de Londres denunciaron haber sido violadas o haber sido víctimas de un intento de violación por su pareja. En Finlandia y Suiza las cifras fueron de un 5.9% y un 11.6%, respectivamente (WHO, 2002).

Teniendo en cuenta las distintas investigaciones nacionales, como la llevada a cabo en 2001 por el Ministerio del Interior británico, los y las jóvenes tienen más probabilidades de sufrir este tipo de violencia interpersonal, especialmente aquellos con edades inferiores a 25 años, y las mujeres de estas edades son el grupo de población con más riesgo, diferenciándose de los hombres especialmente si se trata de violencia sexual en primer lugar, seguida de la violencia doméstica. (British Home Office 2004).

La asociación de la edad con la violencia interpersonal puede ser debido a la mayor vulnerabilidad de mujeres más jóvenes, o a la mayor propensión de los más jóvenes a utilizar la violencia en sus relaciones, unido todo ello a la tendencia de las personas a asociarse a gente de su misma edad (Farrington 1992).

TABLA Nº 8: Incidencia de la violencia interpersonal por edad de la víctima (porcentaje de víctimas "una o más") en Europa (British Home Office 2004).

	16-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59
<b>Mujeres</b>									
Violencia doméstica	7.2	8.8	5.9	5.1	3.6	3.3	2.5	1.5	0.8
Violación	7.4	3.6	2.6	1.7	1.3	1.3	0.6	0.5	0.1
Acoso sexual	10.1	8.5	9.2	8.1	7.3	7.0	7.9	6.3	5.4
<b>Hombres</b>									
Violencia doméstica	3.4	3.6	2.6	3.0	2.5	2.3	1.0	1.2	0.7
Acoso sexual	8.4	7.0	4.5	4.2	6.4	6.9	5.3	6.5	3.3

Elaboración propia

En Alemania, según un estudio realizado por el Ministerio Federal para las familias, los Ciudadanos de la Tercera Edad y la Juventud (Federal Ministry for Families, Senior Citizens, Women and Youth 2004), las chicas sufren varias formas de violencia seria, incluyendo las agresiones sexuales, en un índice mucho mayor que el de los chicos. El 16% de las chicas afirman haber sufrido alguna de estas experiencias antes de los 16 años. Sólo el 14 % de las mujeres encuestadas asegura no haber sufrido ningún conato de violencia física, y el 9% de todas ellas dice no haber sufrido ni violencia física, ni psicológica, ni sexual. Considerando estos datos podemos afirmar que hay muy pocas mujeres jóvenes en Alemania que no hayan sufrido algún tipo de violencia.

En el caso de Dinamarca, siguiendo los diferentes estudios llevados a cabo por el Observatorio Nacional Danés sobre Violencia Contra las Mujeres (National Observatory on Violence Against Women Denmark), podemos apreciar que la violencia de género ejercida contra las mujeres jóvenes es un problema común en el país: las agresiones de género en edades comprendidas entre los 15 y los 19 años aumentaron de 538 en 1995 a 858 en 2003, con una variación interanual en torno al 12%.

En el caso de Finlandia, el estudio: "*Faith, Hope, Battering, A Survey Of Men's Violence against Women in Finland*" (Heiskanen & Piispa 1998) mostró los siguientes resultados:

- 21% de las mujeres finlandesas ha experimentado algún tipo de violencia antes de los 15 años.
- 16% de las mujeres han sido víctima de violencia sexual o amenazas sexuales.
- 29% de las mujeres han experimentado violencia, amenazas sexuales o abusos antes de cumplir los 15 años.
- 7% de las mujeres han experimentado tanto violencia física como violencia sexual o han sido forzadas a mantener relaciones sexuales. Los abusos sexuales han sido sufridos por el 2% de las mujeres.
- Un número significativo de mujeres que han sido víctimas de violencia antes de los 15 años han vuelto a sufrir agresiones en un índice bastante superior que aquellas que no fueron víctimas de niñas (65 % frente a un 31 %).
- Los agresores y las agresoras en los incidentes violentos de mujeres menores suelen ser miembros de su familia o compañeros y compañeras de colegio.



En Francia, sobre el tema específico de la violencia de género hacia las adolescentes, hay un problema específico que hace que este tipo de violencia sea más común: las violaciones perpetradas por bandas. Los agresores de este tipo de crimen suelen ir al mismo colegio que las víctimas, lo cual incrementa el miedo de la víctima a denunciarlo a la policía. El gobierno ha organizado un Comité Nacional para Combatir la Violencia Escolar, cuya primera medida ha sido redactar un informe sobre violencia sexual en los colegios. Las estadísticas relativas a la incidencia de las violaciones perpetradas por bandas juveniles son difíciles de obtener, sobretodo porque las víctimas no suelen denunciar estos actos. Una línea telefónica de ayuda para víctimas de violación informó en 2001 haber recibido 73 llamadas por crímenes de este tipo realizados por miembros de bandas escolares. Sin embargo, uno de los trabajadores de un centro de ayuda para estos casos informó que cada una de las chicas que habían acudido al refugio conocía al menos a otra chica que había sufrido el mismo tipo de violencia en su centro educativo. Otra ONG reveló que entre 1998 y 2000, el 12% de todos los informes de violación con víctimas menores de edad involucraban a bandas juveniles.

En Lituania el estudio "*Violencia contra la mujer*" (en *An Investigation into the Status of Women's Rights in Central and South-Eastern Europe and the Newly Independent States*, 2000) reveló que un 37.7% de las mujeres nunca había experimentado ningún tipo de violencia por parte de un hombre. Sin embargo, el 63.3% del número total de las mujeres lituanas mayores de 16 años habían sido amenazadas al menos una vez en sus vidas o habían sido víctimas de agresiones físicas o sexuales por parte de un hombre. La encuesta reveló que las mujeres con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años sufrían más abusos que las mujeres de más edad. El 10% de las mujeres jóvenes había sufrido abusos en su infancia, el 30% durante su adolescencia y el 10% cuando ya eran adultas.

### **3.3. Violencia de género en los centros educativos**

Tomando como referencia a Rostagno (2000) en la conferencia realizada durante el forum europeo sobre los derechos humanos de las jóvenes: siguiendo los diferentes estudios acerca de la violencia juvenil en general podemos establecer una serie de conclusiones acerca de la violencia de género en los centros educativos:

- Este tipo de violencia se ha visto incrementada de forma constante.

- Su existencia por fin de ha visto reconocida y actualmente se están realizando distintos estudios para investigar y comprender este tipo de violencia.
- No existen estudios específicos que analicen la relación entre violencia y chicas adolescentes o en etapa juvenil.

La autora considera que los alumnos, normalmente de género masculino, están en contacto diario con la violencia fuera de la escuela, trasladándola después a la clase. La fuerza física es un admirada, convirtiéndose en un factor de identidad clave en la etapa de crecimiento demostrando a los demás su autoridad a través de la fuerza. Los chicos aprenden rápidamente que golpear a una mujer es una forma de demostrar dicha superioridad. Por otra parte, la mayoría de las chicas que sufren este tipo de violencia pertenecen al mismo nivel social que los agresores, lo que demuestra que ambos se mueven en los mismos ambientes, tanto educativos como de ocio.

Rostagno destaca a autores como Tremblay, quien señala que la niñez y la adolescencia son las etapas en las que la violencia física es más frecuente. Por otra parte, revela que el porcentaje de chicos agresivos oscila entre un 6% y un 14%, si bien el ratio de las chicas permanece entre un 1.8 y un 4% (del mismo nivel socio-económico).

Para Bowen el uso de la violencia física está relacionada con las escuelas, donde la fuerza es vista como un valor positivo. Dicha violencia puede involucrar violencia sexual o no.

Una encuesta realizada en Europa durante 1993 por el INSERM (Instituto Nacional de la Salud y de la Investigación Médica), reveló que entre 6 y 9 personas por cada 100 habitantes habían sido víctimas de uno o más actos sexuales violentos durante su infancia (dos tercios de ellos eran chicas). Por otra parte, éstos mismos encuestados, especialmente los chicos, revelaban ser más violentos que aquellos que no habían sido sometidos a este tipo de violencia. En 1996, el 17% de los agresores en actos de violencia sexual eran estudiantes o pertenecían a la comunidad educativa.

Pasando al análisis de estudios nacionales, en Alemania los actos violentos de ésta índole son cometidos en las escuelas o lugares de trabajo en el 15.8% de los casos, y, específicamente, un 11.8% de los episodios de abusos sexual son perpetrados en los centros educativos.

En Austria, según el Informe Criminal del Ministerio Federal del Interior de 2002, aproximadamente el 96% de las víctimas de violación y el 79% de las víctimas de abuso sexual infantil eran mujeres, y el 65% de todos ellos tiene lugar en el lugar de trabajo o en la escuela.

En Bélgica, de acuerdo con el informe para el CEDAW (2002), un 41% de las mujeres, y un 21% de los hombres conocen algún caso de acoso sexual, y un tercio de las mujeres y un 10% de los hombres han sufrido este tipo de violencia en su lugar de trabajo o en la escuela.

### **3.4. Acoso sexual en el ámbito educativo.**

Como ya hemos comentado, a pesar de que la violencia de género en las escuelas es un fenómeno que preocupa a toda la comunidad educativa, no existe ninguna investigación a nivel europeo que recopile datos estadísticos acerca de la violencia de género en las escuelas, cuál es la percepción que tienen los y las adolescentes sobre ella, etc. Tan sólo el acoso sexual ha sido analizado específicamente como un comportamiento relacionado con la violencia de género en un único estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional del Trabajo y el Departamento de Salud Pública de Suecia (Witkowska 2005). Debido a ello, tomaremos dicho análisis estadístico como una muestra a nivel europeo para analizar la violencia de género entre la adolescencia, y, más específicamente, el acoso sexual en las escuelas.

- **Experiencias de las chicas adolescentes y sus percepciones acerca de los comportamientos relacionados con el acoso sexual en las escuelas de Secundaria de Suecia durante un año escolar.**

#### **Comportamientos verbales**

Las ofensas verbales potencialmente violentas experimentadas por las encuestadas pueden dividirse en dos categorías de acuerdo con la frecuencia con la que son denunciadas. El comportamiento más común, denunciado por más del 50% de las chicas (56%-77%) eran los comentarios degradantes sobre género y sexualidad, conversaciones sobre sexualidad, calificar el atractivo de las chicas, y comentarios sexuales. Muchas de las encuestadas (entre el 23% y el 44%) revelaron que esas ofensas eran muy habituales (diarias, semanales, o mensuales). Los comportamientos menos comunes eran aquellos con una referencia sexual explícita, como por ejemplo: ejercer presión para conseguir favores sexuales o crear rumores sexuales, los cuales fueron divulgados por menos del 40% (17%-37%). De las estudiantes que respondieron a la encuesta y habían sido víctimas de violencia, entre un 9% y un 16%

revelaron haber sido expuestas a este tipo de comportamientos de forma repetida. Aquellas que denunciaron haber recibido un tipo de comportamiento verbal específico, consideraban dicho problema como el más habitual en su escuela, sin embargo, el 50% de las encuestadas no expuestas a esa violencia verbal clasificaron todos los comportamientos, a excepción de las conversaciones sobre sexualidad (el 37%) y el ejercer presión para conseguir favores sexuales (el 24%), como problemas habituales en su escuela, y muchas de esas estudiantes (entre el 20% y el 46%) los calificaron de "serios". Así, el hecho de no haber sido expuestas a algún tipo de violencia no significa que le otorguen una menor importancia a este tipo de problemas.

### **Comportamientos no-verbales**

Los comportamientos no verbales son menos comunes, tal y como indican en la encuesta las personas que han sido víctimas de este tipo de violencia (la frecuencia de exposición oscila entre un 8% y un 61%; y entre un 8% y un 28% para aquellas que han sido atacadas repetidamente), siendo porcentajes mucho más bajos que los que veíamos para los comportamientos verbales. Nuevamente las chicas que denuncian haber sido víctimas de un tipo de violencia en particular, suelen identificar éste como un problema en su escuela. Pero la mayoría de las encuestadas también considera estos comportamientos como problemas (14%-53%; 19%-34% de ellas los consideran serios). La principal diferencia entre ambos grupos en términos de frecuencia a la hora de calificar los comportamientos violentos como problemas fue de un 28%. Cada ítem no verbal fue calificado con mayor gravedad entre aquellas estudiantes que habían sido expuestas a este tipo de violencia.

### **Acoso sexual**

Para el acoso sexual, la frecuencia de denuncia fue significativamente más baja (0.2%-27%) que las dos categorías precedentes. La percepción de estos comportamientos como problemas potenciales es muy alta para las chicas que han sido expuestas a ellos (74%-83%; 45%-47% para las que lo consideran una amenaza). Para el grupo de las no-expuestas la proporción varía entre un 15% y un 51%; y entre un 14% y un 33% para aquellas que lo consideran una amenaza en su escuela. Las chicas expuestas a un comportamiento violento en particular los perciben más habitualmente como un problema actual o potencial en su escuela. Las estimaciones

para "arrinconar" o "sujetar y tirar de la ropa" y "forzar a tener sexo" no son relevantes debido al escaso número de denuncias en ese sentido. La principal diferencia entre el grupo de las "expuestas" y las "no-expuestas" en la frecuencia de considerar ambos comportamientos en esta categoría como problemas actuales o potenciales en su escuela fue de un 31%.

- **Experiencias de los chicos adolescentes y sus percepciones acerca de los comportamientos relacionados con el acoso sexual en las escuelas de Secundaria de Suecia durante un año escolar.**

### **Comportamientos verbales**

En términos de potencialidad actual de los comportamientos ofensivos, los más comunes pertenecen a la categoría de "comportamientos verbales", los cuales han sido experimentados por más de la mitad los chicos durante el curso escolar anterior a la encuesta. Los más comunes son los motes homófobos, los comentarios sexuales personales, calificar el atractivo, realizar comentarios ofensivos sobre el género y las conversaciones sobre sexualidad. Más de un tercio de los encuestados expuestos a esta violencia verbal experimentaron estos ataques repetidamente (diaria, semanal o mensualmente). Los que denunciaron la exposición a un comportamiento verbal específico lo identificaron de forma mucho más frecuente que los no-expuestos como un problema habitual en su escuela. Las calificaciones del atractivo no se perciben de forma distinta entre los expuestos y los no-expuestos. Muchos de los encuestados no-expuestos (de uno a dos tercios) calificaron la mayoría de estos comportamientos como problemas en su escuela (excepto la presión para conseguir favores sexuales), y muchos de ellos (entre el 32% y el 50%) los calificaron como "serios". Los rumores sexuales, los comentarios sobre género ofensivos, y la presión para conseguir favores sexuales tienden a ser vistos más como un problema para los y las estudiantes expuestos que para los no expuestos. Los rumores sexuales, los comentarios sexuales personales, los comentarios ofensivos sobre género y sexo y poner motes relacionados con el sexo son los comportamientos considerados como más problemáticos por los chicos que han sido víctimas de ellos. El calificar el atractivo, los motes homófobos y sexuales y los comentarios sexuales ofensivos son considerados los más problemáticos por aquellos que no los han sufrido.

## Comportamientos no-verbales

Al igual que ocurría con las chicas, los comportamientos no-verbales son menos comunes, aunque denunciados por la mitad del grupo de encuestados, siendo la frecuencia de exposición bastante amplia. Nuevamente los encuestados que han sido expuestos a alguno de estos comportamientos en particular suelen identificarlo como un problema en su escuela. Esta diferencia en la proporción es más pronunciada para el ítem "mostrar pornografía", "rozar", o "presionar para tener una relación". La diferencia es insignificante para "espiar relaciones sexuales" y para "realizar contactos sexuales". Muchos de los chicos no-expuestos también calificaron estos comportamientos como problemas, y más del 40% de ellos los tildó de "serios". Los mensajes sexuales y el realizar contactos sexuales son los comportamientos más problemáticos según la mayoría de los encuestados, expuestos o no-expuestos.

## Acoso sexual

La frecuencia de denuncias de acoso sexual es, nuevamente, más baja para los chicos (un tercio aproximadamente) que las dos categorías anteriores. Los encuestados que fueron víctimas de un comportamiento de este tipo suelen percibirlo como un problema actual o potencial en su escuela, y la mitad de ellos los consideran una amenaza. Para el grupo de los no-expuestos los ratios son más bajos (de un 10% a un 50%; y un tercio de ellos considera estos problemas como una amenaza).

- **Diferencias de género en el acoso escolar en las escuelas**

La victimización de las chicas domina en la mayoría de los comportamientos medidos en la encuesta, con la excepción de los motes homófobos, la muestra de pornografía, y comportamientos más rudos (tales como tirar de la ropa, rozarse, tocar partes del cuerpo privadas o sujetar con fuerza), que son comportamientos más denunciados por los chicos. La diferencia de género es particularmente amplia en el caso de los motes homófobos, seguido de los comentarios sexuales ofensivos.

En términos de percepción, las chicas consideraron los comportamientos verbales ofensivos como problemas de forma mucho más frecuente que los chicos, si bien esta diferencia desaparece en el resto de tipos de comportamiento.

- **Lo que consideran las chicas de Secundaria como "acoso sexual"**

### **Variables contextuales**

Un 13% de las encuestadas en este estudio sueco reconocieron haber sufrido acoso sexual en la escuela. Casi todas las chicas encuestadas dijeron saber lo que es el acoso sexual, y la mayoría de las que respondieron "sí", admitieron que conocían "mucho" el tema. La proporción de chicas que consideraron los medios de comunicación como fuente de información fue significativamente bajo en este grupo, considerando a sus amigas como su verdadera fuente de información. El 49% de las chicas en general consideraron que el acoso escolar es un problema significativo en su colegio, existiendo una diferencia significativa entre los grupos: La creencia de que el acoso sexual es un problema en su escuela fue más común en el grupo de las que los habían sufrido. Un 4% de las encuestadas respondieron que sabían que en su escuela existía una política de prevención contra el acoso sexual (el 12% creía que ésta no existía, y el 84% no lo sabía), no existiendo diferencias significativas entre afectadas y no afectadas. En términos de magnitud de los colegios, no existe ninguna diferencia entre el grupo de las víctimas y de las no-víctimas, excepto para las estudiantes de escuelas muy grandes, cuya representación en el grupo de las acosadas es mayor. No se detectó ninguna diferencia en cuanto al tipo de programa educacional o política municipal entre ambos grupos.

### **Exposición a los comportamientos relacionados con el acoso sexual durante la vida escolar.**

La proporción de las estudiantes que habían sido expuestas a algún tipo de violencia fue significativamente más alta en el grupo de las afectadas por el acoso sexual, pero la prevalencia de la exposición fue igualmente alta entre las chicas que nunca habían sido víctimas de dicho acoso. En cada categoría la prevalencia del reconocimiento de haber sufrido acoso fue baja para aquellos comportamientos más comunes, y más alta para los menos habituales. El reconocimiento de haber sufrido acoso sexual fue el más alto para los comportamientos más severos, tales como arrinconar, sujetar y tirar de la ropa,

ser presionada para tener relaciones sexuales con un profesor o tocar partes privadas del cuerpo.

Casi el 50% de los y las estudiantes en general que han sufrido ser arrinconados, que les han quitado la ropa, o que han sido presionados sexualmente por algún profesor reconocen que han sufrido acoso sexual, sin embargo, sólo el 16% de ellos han sido expuestos a conversaciones sobre sexualidad, calificación del atractivo o comentarios sexuales personales. Por otro lado, la mayoría de las chicas que han sido víctimas de violencia física severa fueron también las más expuestas a la violencia verbal. El 80% de las chicas que han sido expuestas a violencia no verbal fueron también víctimas de motes, el 93% de comentarios sexuales personales, el 86% de comentarios ofensivos sobre género o sexualidad, el 95% fueron expuestos a conversaciones sexuales y el 89% a calificaciones sobre su atractivo.

La mayoría de los y las estudiantes que se identifican a sí mismos como víctimas de acoso sexual en la escuela fueron expuestos a múltiples comportamientos sexuales potencialmente ofensivos durante su vida escolar, con un mínimo de 8 y un máximo de 22 (de 22 comportamientos propuestos en la encuesta). Muchos de los miembros no expuestos al acoso sexual, sin embargo, han sido víctimas en algún momento de estos comportamientos violentos, solo el 3% de los encuestados revelan no haber sufrido nunca ningún tipo de acoso.

### **Percepción de los comportamientos relacionados con el acoso sexual.**

La proporción de las estudiantes que consideran que un comportamiento violento en particular constituye un problema en su escuela (actual o que puede ocurrir) fue mucho más alto entre aquellas que denunciaron que el acoso sexual es un problema en su centro. Esto se aplica a todos los comportamientos medidos. La percepción del acoso sexual como un problema en la propia escuela es bastante común (más del 60%) cuando las chicas perciben un comportamiento específico de los estudiados como un problema en su escuela. Esto es particularmente visible en aquellos comportamientos más severos, como los relacionados con la violencia no verbal. Sin embargo, muchos de los comportamientos, especialmente en la categoría "verbal" fueron identificados como problemas habituales en la escuela por las chicas. Las asociaciones entre comportamientos violentos específicos y acoso sexual fueron,



en general, más altas para las variables de percepción que para las variables de exposición, indicando que los comportamientos considerados como "problemas" eran más considerados como acoso sexual que las propias experiencias, especialmente en los casos de violencia más común.

La mayoría de las chicas que denunciaron que el acoso escolar era un problema en sus centros también informaron de múltiples actos violentos relacionados con comportamientos sexuales ofensivos. Por otra partes, muchas de las chicas que opinaban que el acoso sexual no era un problema en sus escuelas, también identificaron varios tipo de comportamientos violentos como un problema.

Analizando otros informes nacionales mucho menos exhaustivos encontramos que, por ejemplo, en Alemania el 6.2% de los chicos y el 1.6% de las chicas han acosado sexualmente a otro compañero al menos una vez, y un 3.1% de los chicos y un 0.9% de las chicas han acosado de esta forma a un profesor o profesora (Funk 2001).

Según los informes de Bulgaria para el CEDAW (1998), las víctimas más frecuentes en las violaciones son las mujeres entre 18 y 30 años. En los primeros meses de 1998 las víctimas ya ascendían a 59, y 49 de ellas eran chicas menores de edad. En este país existe un alto índice de violaciones tanto a chicas muy jóvenes como a mujeres de edad avanzada. Por otra parte, el 10% de estos crímenes ocurren en el colegio o en el lugar de trabajo.

En Estonia, un proyecto de investigación llevado a cabo en 1995 por la Unión para la Protección del Menor del país acerca de la violencia doméstica que éstos y éstas sufren, reveló que un amplia proporción de niños y niñas había experimentado, al menos de forma ocasional, algún tipo de agresión sexual en sus hogares, en la escuela o en bandas juveniles. Durante los primeros meses de ese año, la policía registró 17 casos de abuso sexual (15 eran chicas y 2 chicos), además de dos casos de violación en ese mismo período, en los que las víctimas eran menores de 14 años. Una encuesta realizada en 1996 informó que el 3% de los y las jóvenes estudiados habían sido acosados sexualmente, mientras que la policía registró 70 casos del mismo tipo de crimen durante ese año. En una conferencia pública, el jefe de la policía juvenil manifestó que solo del 20 al 30% de los casos que involucraban algún tipo de abuso sexual a un menor eran denunciados.

En el caso de Holanda, Mooij (1194) realizó una encuesta a alumnos de secundaria entre 15 y 17 años, en 71 escuelas (participando un total de 100 clases y

1998 estudiantes) sobre la violencia escolar, pero teniendo en cuenta las variables de género. Los alumnos y alumnas fueron preguntados acerca de si habían sufrido algún tipo de acoso sexual por parte de sus compañeros o compañeras entre septiembre de 1992 y marzo de 1993, obteniéndose los siguientes resultados: El 22% de las adolescentes habían sido víctimas de acoso sexual perpetrado por chicos al menos una vez; el 14% de los adolescentes había sido agredido de esta forma por chicas.

Atendiendo a las cifras de Portugal, las conclusiones principales del informe del proyecto CONNECT sobre este país señalan que los alumnos chicos son los agresores más comunes, como hemos visto en el epígrafe anterior. Las agresiones sexuales perpetradas por éstos (físicas o exhibicionismo) suelen ejercerse contra las chicas más jóvenes. Cuando éstas ocurren dentro de las escuelas son sus propios compañeros los que las agreden, y cuando el acoso sexual se produce fuera del recinto éste suele ser perpetrado por un desconocido. El 9% de los alumnos y las alumnas portuguesas conocen algún caso de violación dentro del centro educativo, y el 10% fuera del mismo.

En la República Checa, P.Weiss y J.Zverina en 1998 (*Comportamiento sexual en la población de la República Checa*, Gema, Praga 1999), mostraron que el 9% de las mujeres (el 50% de ellas en el ámbito familiar, y el resto en su lugar de trabajo o en el centro de estudios) y el 5% de los hombres (un tercio en el ámbito familiar) han sufrido algún tipo de abuso sexual antes de los 15 años. En 1999, el Presidio Policial de la República Checa anunció que se habían denunciado 1440 casos de maltrato a niños y niñas (incluyendo adolescentes), incluyendo los de naturaleza moral.

Sin embargo los expertos de este y otros informes analizados reconocen que no hay una sensibilización suficiente acerca de este problema por parte de la población, y que las medidas de información (en especial aquellas destinadas a niños y niñas y adolescentes) deberían ampliarse notablemente.

#### 4. Conclusiones

Una vez analizada la incidencia de la violencia de género entre adolescentes en todos los países de la Unión Europea, con excepción de España, cuyo estudio pormenorizado tendrá lugar en el siguiente capítulo, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar es necesario destacar la práctica inexistencia de estadísticas actualizadas y contrastadas acerca de la incidencia de la violencia de género entre adolescentes, lo cual dificulta la percepción real del alcance de este problema. Como hemos podido apreciar la mayoría de estudios corresponde a la década de los noventa, y en general no se ha llevado a cabo una revisión posterior de los resultados obtenidos en ellos.
- La violencia de género continúa siendo una lacra en todos los países europeos analizados, en los que, según los datos estadísticos disponibles, y pese a las fluctuaciones de las cifras interanuales, no se percibe una disminución real de esta problemática, pese a los esfuerzos gubernamentales nacionales y supranacionales para prevenirla y combatirla.
- Analizando la victimización de este tipo de agresiones por edades, incluso se observa un aumento en el número de casos cuando se trata de chicas adolescentes (entre 14 y 18 años), bien sea por el incremento de casos o por el aumento de las denuncias de este tipo.
- En todos los países se observa que el bullying en las escuelas es un fenómeno que ha comenzado a estudiarse en profundidad, no obstante, apenas se aprecian esfuerzos por relacionar este fenómeno con la violencia de género, ya que tan sólo en algunas de las encuestas se incluye la agresión sexual como violencia entre adolescentes, obviándose un análisis más pormenorizado incluyendo la variable de género.
- En la totalidad de naciones estudiadas existen organismos oficiales y no oficiales dedicados a la prevención de la violencia de género y al apoyo a las víctimas de este tipo de agresiones. No obstante, no se han encontrado apenas instituciones dedicadas específicamente a combatir la violencia de género entre adolescentes, pese a la comentada elevada incidencia actual de este problema.

- En cuanto al papel específico de los gobiernos de cada país analizado en cuanto a la prevención de la violencia de género entre adolescentes, las acciones han ido encaminadas a los siguientes puntos:
  - Cambios legislativos endureciendo las penas por agresiones de este tipo, y ampliando la definición de violencia de género incluyendo aquella que se produce fuera del ámbito familiar y/o entre parejas esporádicas.
  - Aprobación de leyes para la igualdad entre hombres y mujeres.
  - Creación de observatorios para la igualdad.
  - Creación de observatorios de violencia de género, los cuales se dedican a recoger datos estadísticos sobre la incidencia de este problema, medidas de combate y prevención, etc.
  - Promoción de la igualdad de género en las escuelas facilitando el acceso a la educación a las niñas, eliminando cualquier tipo de vocabulario y enseñanza sexista de los libros de texto, promoviendo las enseñanzas técnicas (y tradicionalmente con alumnado predominantemente masculino) entre las estudiantes, o incluyendo actividades que promuevan estos valores dentro del currículum escolar.
  - Prevención de la violencia entre adolescentes o bullying mediante la inclusión de actividades de ética y valores en el currículum, la creación de comisiones de convivencia en los centros, o la concienciación sobre el problema a través de campañas.

No obstante, no hemos encontrado apenas iniciativas concretas encaminadas a la prevención de la violencia de género entre adolescentes, ni en los Centros de Educación Secundaria, ni fuera del ámbito académico.

Debido a ello, y apoyándonos en las conclusiones anteriores, nos reafirmamos en la idea ya mencionada en anteriores epígrafes: Las cifras de incidencia de la violencia de género entre adolescentes y la inexistencia de programas preventivos hacen totalmente necesaria la inclusión de medidas de este tipo tanto dentro de la educación formal como en otros ámbitos de socialización de los y las adolescentes.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISIS ESPECÍFICO SOBRE LA SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA**



Como ya hemos comentado en la introducción la génesis de este proyecto es europea, no obstante, para la realización de la presente tesis doctoral nos hemos centrado fundamentalmente en España. Debido a ello hemos considerado oportuno tratar la especificidad de nuestro país en un capítulo aparte en lo que a violencia de género entre adolescentes se refiere.

Al igual que en el capítulo anterior, hemos incluido, en primer lugar, información relativa a la violencia de género en general (incluyendo un análisis del marco legislativo, datos estadísticos que muestran la incidencia del problema en nuestro país y las medidas llevadas a cabo desde distintos organismos para combatirlo), y la violencia entre adolescentes, o bullying, (contextualizando el problema a través de información sobre el sistema educativo español, su marco legal, aquellos datos cuantitativos y cualitativos que ayuden a definir su alcance a través de los estudios más relevantes realizados sobre el tema en España y el conjunto de medidas implementadas para tratar de prevenir y paliar el acoso escolar).

A continuación hemos tratado específicamente la cuestión de la violencia de género en nuestro país, reconociendo la escasez de publicaciones dedicadas a estudiar las causas, incidencia y consecuencias del problema. El esquema de análisis en este epígrafe es similar a los anteriores: en primer lugar una contextualización del mismo en base tanto al estado de la cuestión de la violencia de género entre adolescentes en España como al tratamiento que se da al problema desde la educación; posteriormente un epígrafe dedicado a los datos cuantitativos que exponen la magnitud del problema; a continuación las medidas que se han adoptado desde distintos ámbitos para prevenirlo; y finalmente una conclusión a modo de reflexión para los siguientes capítulos.

Las fuentes consultadas han sido muy variadas, si bien hemos tratado de emplear en todo momento estadísticas y estudios oficiales (Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer) y publicaciones de relevancia a nivel nacional e internacional (por ejemplo las llevadas a cabo desde CREA) para obtener un mayor rigor científico en este análisis.

Así, el presente capítulo pretende ser una contextualización pormenorizada de lo que veremos posteriormente: el análisis del trabajo de campo realizado en España y la propuesta metodológica de prevención de la violencia de género entre adolescentes.

## **1. Violencia de género en España:**

Al igual que en muchos de los países europeos analizados previamente, en los últimos años, el número de casos registrados de violencia de género se ha visto incrementado en España. Este aumento no se debe necesariamente a una mayor incidencia del problema, sino, más bien, a la mayor voluntad de las mujeres del país a denunciar las agresiones a las que son sometidas. Este cambio de actitud de las mujeres españolas se debe a varios factores, entre ellos está el hecho de que el tema se haya convertido en centro de atención de los medios de comunicación, las campañas públicas en contra de la violencia de género, los informes del Defensor del Pueblo referidos a este problema y las acciones llevadas a cabo por las distintas ONGs de mujeres. Todo ello ha influido para que la opinión pública española se haya sensibilizado más con la temática de género y las instituciones oficiales hayan comenzado a buscar métodos preventivos y soluciones al problema de la violencia de género.

### **1.1. El marco legislativo.**

La Constitución Española garantiza la igualdad entre sexos y la protección de la dignidad humana en términos generales. Sobre la violencia doméstica específicamente, la definición "cualquier tipo de violencia dentro de una relación estable" fue introducida por parte del nuevo Código Criminal de 1995. Este nuevo documento reconoce la violencia como un continuo que incluye actos de agresiones tanto físicas como psicológicas perpetrados por una pareja o expareja (o marido o exmarido). La seriedad del crimen cometido también se identifica con un castigo concreto: La violencia física está considerada como la más seria, especialmente si la víctima precisa de ayuda médica. Este código también proporciona las medidas necesarias para que las mujeres que han sufrido estas agresiones puedan acceder a protección social.

El 30 de abril de 1998, el Consejo de Ministros aprobó el *Plan Nacional Contra la Violencia Doméstica*, que, entre otras medidas, introdujo cambios con respecto al Código Criminal con el fin de ofrecer una mayor protección a las víctimas de este tipo de violencia.

En junio de 1999, se introdujeron los siguientes cambios en el Código Criminal español en cuanto a la violencia doméstica (European Women's Lobby 1999):

- Una medida para prohibir al agresor aproximarse a la víctima, a la familia de ésta, o a cualquier otra persona designada por los tribunales, hecho que puede llegar a ser sometido a una pena adicional.



- La clasificación de la violencia psicológica habitual como un crimen.
- La creación de una oficina pública que se ocupe de los casos de violencia doméstica.

Sin embargo, hasta el año 2004 todos los planes de prevención y combate contra la violencia doméstica habían tenido un carácter incompleto. Los recursos eran claramente insuficientes y el alcance de las medidas propuestas no era lo bastante amplio. No se llevaron a cabo acciones educativas para prevenir este tipo de violencia. Aunque existían procedimientos para realizar las denuncias, éstas no tenían la efectividad deseada, especialmente por la persistencia de la insensibilidad cultural acerca del tema.

Debido a ello, a finales del año 2004 se aprobó una nueva normativa al respecto, la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Este texto regula las distintas medidas para la protección, prevención, apoyo y recuperación integral de las víctimas de la violencia doméstica, especialmente en el caso de las mujeres. La ley integral acoge distintos aspectos relacionados con la educación, las acciones civiles o el bienestar social, además de las normas que afectan al ámbito familiar o la coexistencia. Esta ley también afecta, con normas específicas de protección, al ámbito laboral y a la correspondiente protección de los distintos estatus socioeconómicos. La ley se aceptó con un alto grado de expectación y aceptación social, constituyendo un logro por parte del movimiento feminista del país.

El texto abandona la idea de que la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado, sino que es una consecuencia de la existente desigualdad en la sociedad, un tipo de violencia, ejercida normalmente contra las mujeres, que es considerada por los agresores como un derecho propio a usar su libertad de acción y decisión contra su pareja. Esta ley trata de combatir la desigualdad en las relaciones de poder, que históricamente ha condicionado la convivencia entre hombres y mujeres. Esta violencia puede provocar agresiones sexuales en la vida social, maltrato en las relaciones de pareja y/o acoso sexual en el entorno laboral.

Éstas son las principales medidas introducidas por la nueva ley de 2004:

- Se crearán medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo (en la educación secundaria como contenido curricular transversal).
- Promoción y refuerzo de una imagen de respeto a la igualdad y la dignidad de las mujeres, con especial referencia a la publicidad.

- Se crearán medidas de apoyo a las víctimas de la violencia de género, así como el derecho a la información, la atención social integrada, y la especialización de los beneficios.
- En el ámbito sanitario se contemplan la detección y el apoyo de las víctimas, así como un protocolo médico a llevar a cabo ante las agresiones de este tipo.
- Se crean medidas para proporcionar apoyo legal gratuito a aquellas mujeres que han sufrido violencia de género y no poseen suficientes recursos económicos.
- La ley también contempla la protección de los menores, no sólo respecto a sus derechos, sino también garantizando medidas efectivas de protección que garanticen el bienestar de éstos.
- Las víctimas de violencia de género serán consideradas como un grupo prioritario a la hora de acceder a viviendas o residencias.
- La ley proporciona una respuesta legal que incluye normas para los procesos judiciales y penales, además de la formación de profesionales de la educación, la sanidad, la policía, y los tribunales para que tomen partido en una aplicación correcta y responsable de esta ley. Se considerará un agravante el hecho de atacar a una mujer con la que se ha mantenido o se mantiene una relación. Las coacciones y las amenazas también serán penadas criminalmente.
- La nueva ley establece en su primera disposición adicional que los condenados por sentencia firme por un crimen de homicidio o agresión contra su esposa o exesposa, perderán su condición de beneficiarios de la pensión de viudedad que les corresponde, según el Sistema Público de Pensiones, a no ser que medie reconciliación entre ellos.
- De la misma forma, el condenado por este tipo de crímenes no recibirá ningún tipo de ayuda de orfandad que obtengan sus hijos, existiera o no convivencia en el mismo hogar por parte de los padres.
- Se crean dos agencias administrativas: La Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia contra las mujeres, dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres (También dependiente del mismo ministerio). El fiscal público contra la Violencia contra las Mujeres se creará también, dentro del Ministerio Fiscal.
- La protección en el entorno social justificará las ausencias laborales de la víctima de malos tratos, haciendo posible, además, su movilidad geográfica, la

suspensión de la actividad laboral reservándoles el puesto, o la extinción del contrato si así lo precisa.

- Se crea un programa específico de inserción laboral, junto con ayudas económicas, en los casos en los que sea necesario.
- La ley preserva los derechos y los beneficios de la Seguridad Social de las víctimas trabajadoras por cuenta propia o ajena.
- Las empresas tendrán ventajas fiscales del 1% en las cuotas de la Seguridad Social de contingencias comunes cuando realicen contratos de interinidad para reemplazar a las trabajadoras víctimas de violencia de género, que podrán suspender su contrato laboral si desean cambiar de localidad o de centro de trabajo.

El último avance legislativo en la materia ha sido la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en la que se entiende que la única forma de acabar con la violencia contra las mujeres es eliminando desde su raíz cualquier tipo de manifestación discriminatoria, ya sea directa o indirecta, por razón de sexo y la promulgación de la igualdad real entre hombres y mujeres, removiendo los obstáculos y los estereotipos sociales que impiden alcanzarla . Así, principal novedad de esta nueva normativa radica en el fomento de la prevención de estas conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Por ejemplo en su artículo 24 se insta a las distintas administraciones con competencias en la educación a promover la no discriminación de género mediante el fomento de la coeducación en las aulas.

## **1.2. Datos estadísticos sobre violencia de género**

Existen una serie de interesantes estudios en España sobre la incidencia de la violencia de género en el país, teniendo en cuenta la violencia doméstica, el acoso sexual, etc. Sin embargo los datos más fiables relativos a este tema los proporciona el Instituto Nacional de la Mujer<sup>15</sup>, que ha recogido y publicado los siguientes resultados (de ellos hemos extraído los relativos al período 1999-2006, debido a que responden a las mismas variables y pueden compararse entre sí):

### **- Violencia de género: asesinatos (agresores)**

Entre las estadísticas publicadas por el Instituto de la Mujer encontramos, en primer lugar, las cifras relativas a los asesinatos por violencia de género acaecidos en España según distintas variables.

En cuanto a la procedencia de los autores de crímenes de este tipo, la gran mayoría posee nacionalidad española, no obstante, a partir del año 2002 se observa un mayor número de agresores extranjeros, especialmente de América del Sur, probablemente debido al notable aumento de la inmigración desde el año comentado.

---

<sup>15</sup> **Instituto de la mujer:** Database:  
<http://www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/violencia/index.htm#violencia>

TABLA Nº 9: Autores (hombres) de crímenes de homicidio perpetrado contra su pareja o expareja con resultado de muerte (por nacionalidad) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>AUTORES (HOMBRES) DE CRÍMENES DE HOMICIDIO PERPETRADO CONTRA SU PAREJA O EXPAREJA CON RESULTADO DE MUERTE (POR NACIONALIDAD)</b>								
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
<b>Espanoles</b>	41	44	32	37	58	50	38	41
<b>Extranjeros</b>	4	8	13	12	11	18	17	18
UE	3	2	3	6	5	2	6	5
Resto de Europa	0	1	1	0	0	2	2	2
África	1	3	2	2	1	7	1	5
América del Sur	0	1	7	4	5	5	7	5
Otros	0	1	0	0	0	2	1	1
<b>Desconocido</b>	9	11	5	5	1	4	5	0
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>70</b>	<b>72</b>	<b>60</b>	<b>59</b>
<b>% Hombres extranjeros sobre el total de hombres de nacionalidad conocida</b>	<b>8,89</b>	<b>15,38</b>	<b>28,89</b>	<b>24,49</b>	<b>15,94</b>	<b>26,47</b>	<b>30,91</b>	<b>30,51</b>
<b>Ratio de agresiones perpetradas por extranjeros por cada millón de hombres extranjeros</b>	<b>10,54</b>	<b>16,97</b>	<b>18,14</b>	<b>11,45</b>	<b>7,78</b>	<b>11,21</b>	<b>8,53</b>	<b>9,04</b>
<b>Ratio de agresores españoles por cada millón de hombres españoles</b>	<b>2,13</b>	<b>2,27</b>	<b>1,65</b>	<b>1,90</b>	<b>2,96</b>	<b>2,54</b>	<b>1,92</b>	<b>2,07</b>

En referencia a la edad de los autores de crímenes de homicidio contra su pareja o expareja, el grupo mayoritario se encuentra en la franja de edad de 31 a 40 años, si bien, entre el grupo de edad que nos ocupa (de 16 a 20 años aproximadamente) se observan algunos casos aislados, especialmente a partir del año 2004.

TABLA Nº 10: Autores (hombres) de crímenes de homicidio perpetrado contra su pareja o expareja con resultado de muerte (por grupos de edad) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>AUTORES (HOMBRES) DE CRÍMENES DE HOMICIDIO                      PERPETRADO CONTRA SU PAREJA O EXPAREJA CON RESULTADO DE MUERTE                      (POR GRUPOS DE EDAD)</b>								
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Menos de 16	0	0	0	0	0	0	0	0
16-17	0	1	0	0	0	1	0	0
18-20	0	1	0	0	0	2	1	2
21-30	7	7	9	10	7	14	14	8
31-40	19	19	17	14	24	17	14	23
41-50	9	14	9	11	16	13	12	11
51-64	8	6	5	5	11	6	4	5
Más de 64	4	7	6	11	7	15	9	10
Desconocido	7	8	4	3	5	4	6	0
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>70</b>	<b>72</b>	<b>60</b>	<b>59</b>

**- Violencia de género: asesinatos (víctimas).**

En cuanto al número de víctimas, durante el período analizado se observan ciertas fluctuaciones, ya que el número de mujeres asesinadas a manos de su pareja o expareja aumenta considerablemente en el año 2003, manteniéndose relativamente constante durante los dos años siguientes, para después disminuir entre finales de 2005 y 2006. Aunque resulta aventurado, podríamos aducir esta disminución a la probación en 2004 de la Ley Integral contra la Violencia de Género.

TABLA Nº 11: Mujeres asesinadas por violencia de género a manos de su pareja o expareja (totales mensuales) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>MUJERES ASESINADAS POR VIOLENCIA DE GÉNERO A MANOS DE SU PAREJA O EXPAREJA (TOTALES MENSUALES)</b>								
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
ENERO	4	6	5	5	8	2	6	9
FEBRERO	3	5	2	3	4	5	7	4
MARZO	4	5	4	2	6	6	4	9
ABRIL	9	2	5	9	5	6	3	5
MAYO	2	6	9	3	6	8	4	5
JUNIO	4	8	3	3	8	6	6	2
JULIO	3	6	1	6	8	7	5	8
AGOSTO	5	4	4	7	8	6	7	9
SEPTIEMBRE	3	7	5	3	4	7	5	3
OCTUBRE	4	7	4	5	2	7	5	
NOVIEMBRE	8	2	3	4	9	4	5	
DICIEMBRE	5	5	5	4	3	8	3	
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>71</b>	<b>72</b>	<b>60</b>	<b>54</b>

De manera similar, teniendo en cuenta la totalidad de mujeres asesinadas por violencia de género, observamos un notable incremento en el año 2003, el cual continúa en 2004, para luego sufrir una reducción del 31% en 2005 y nuevamente descender en 2006.

TABLA Nº 12: Mujeres asesinadas por violencia de género (totales mensuales) en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>MUJERES ASESINADAS POR VIOLENCIA DE GÉNERO. (TOTALES MENSUALES)</b>								
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
ENERO	5	9	6	7	9	4	8	11
FEBRERO	4	8	3	6	5	9	7	9
MARZO	7	11	6	6	8	11	6	12
ABRIL	10	2	9	11	7	11	7	6
MAYO	2	6	10	8	8	11	5	7
JUNIO	4	11	5	4	10	9	9	3
JULIO	4	7	4	7	11	9	7	10
AGOSTO	7	5	7	9	13	8	7	11
SEPTIEMBRE	4	8	8	4	7	8	5	6
OCTUBRE	4	7	4	8	4	11	8	
NOVIEMBRE	12	2	5	7	12	6	7	
DICIEMBRE	6	11	7	6	8	8	4	
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>87</b>	<b>74</b>	<b>83</b>	<b>102</b>	<b>105</b>	<b>80</b>	<b>75</b>

#### **- Violencia de género: denuncias por malos tratos**

En cuanto a las denuncias por malos tratos, la concienciación sobre el problema y las diversas campañas que se han llevado a cabo en nuestro país animando a ello, han provocado un aumento notable en el número de delaciones (un 38% de 1997 a 2001). Aunque dicho aumento también puede responder al incremento del número este tipo de agresiones



TABLA Nº 13: Denuncias por malos tratos a mujeres a manos de su pareja o análogo en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>MUJERES VÍCTIMAS DE MALTRATOS A MANOS DE SU PAREJA O ANÁLOGO</b>			
	Crímenes	Faltas	<b>TOTAL</b>
<b>1997</b>	3.343	14.145	<b>17.488</b>
<b>1998</b>	5.546	13.989	<b>19.535</b>
<b>1999</b>	6.603	15.077	<b>21.680</b>
<b>2000</b>	6.224	16.173	<b>22.397</b>
<b>2001</b>	5.983	18.175	<b>24.158</b>

**- Violencia de género: marco judicial:**

Tal y como hemos analizado en el punto anterior, las denuncias por violencia doméstica continúan su incremento interanual en 2003 y 2004, siendo las mujeres las víctimas en el 90% de los casos.

TABLA Nº 14: Denuncias por violencia doméstica, denunciados y víctimas en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>DENUNCIAS POR VIOLENCIA DOMÉSTICA, DENUNCIADOS Y VÍCTIMAS</b>				
		<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
<b>NÚMERO DE DENUNCIAS</b>				
<b>Presentadas</b>		76.267	99.111	
<b>Retiradas (%)</b>		13,22	11,34	
<b>Número de víctimas y personas denunciadas</b>				
<b>Ambos sexos (datos absolutos)</b>	Victimas	66.542	101.988	54.594
	Denunciados	66.345	100.158	51.841
<b>% Mujeres</b>	Victimas	90,00	90,07	88,47
	Denunciadas	8,87	8,45	9,74

En la tabla inferior (TABLA Nº 15) podemos comprobar que, curiosamente, pese a que, como acabamos de comentar, las denuncias por malos tratos aumentaron notablemente en 2004 respecto al año anterior, el número de juzgados totales por este tipo de delito disminuyó considerablemente en 2004. Entre los juzgados por malos tratos, un 59,35% en 2003 y un 66% en 2004 fueron condenados. De las personas

juzgadas, tan sólo el 11,75% en 2003 y el 8,83% en 2004 eran mujeres, siendo condenadas en un porcentaje mucho menor que el general (7,68% y 5,05% respectivamente)

TABLAN Nº 15: Personas denunciadas, juzgadas y condenadas, por violencia doméstica en España, según sentencia y nacionalidad. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

<b>PERSONAS DENUNCIADAS, JUZGADAS Y CONDENADAS, POR VIOLENCIA DOMÉSTICA, SEGÚN SENTENCIA Y NACIONALIDAD</b>			
		<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>Ambos sexos</b>	<b>Juzgados totales</b>	<b>57.176</b>	<b>35.687</b>
	Españoles	49.111	28.756
	Extranjeros	8.272	6.851
	<b>Condenados totales</b>	<b>33.936</b>	<b>23.550</b>
	Españoles	28.617	18.392
	Extranjeros	5.319	5.158
	<b>% de condenados de los juzgados totales</b>	<b>59,35</b>	<b>65,99</b>
	Españoles	58,27	63,96
	Extranjeros	64,30	75,29
<b>Mujeres</b>	<b>Juzgadas totales</b>	<b>6.718</b>	<b>3.150</b>
	Españolas	5.978	2.671
	Extranjeras	787	479
	<b>Condenadas totales</b>	<b>2.607</b>	<b>1.190</b>
	Españolas	2.236	965
	Extranjeras	371	225
	<b>% de condenadas de los juzgados totales</b>	<b>38,81</b>	<b>37,78</b>
	Españolas	37,40	36,13
	Extranjeras	47,14	46,97
<b>% Mujeres</b>	<b>Juzgadas totales</b>	<b>11,75</b>	<b>8,83</b>
	Españolas	12,17	9,29
	Extranjeras	9,51	6,99
	<b>Condenadas totales</b>	<b>7,68</b>	<b>5,05</b>
	Españolas	7,81	5,25
	Extranjeras	6,97	4,36

**- Violencia de género: Macro encuesta:**

De la macroencuesta publicada por el Instituto de la mujer con una periodicidad de 3 a 4 años, hemos extraído el índice porcentual de mujeres maltratadas según grupos de edad. No obstante, dado que la encuesta sólo puede ser completada por mujeres mayores de edad, no existen datos relativos a chicas adolescentes (de 12 a 19 años).

Según la TABLA Nº 16 puede comprobar que el porcentaje de mujeres maltratadas se ha visto reducido en un 1,3% en 2002 respecto a 1999, y un 1,5% en 2006 respecto a 2002, en lo que se refiere a mujeres consideradas técnicamente como "maltratadas". En el caso de las mujeres autclasificadas como "maltratadas" el índice se mantiene prácticamente constante en este período (1999-2006) en torno al 4%.

TABLA Nº 16: Porcentaje de mujeres maltratadas según grupos de edad en España (1999-2006). (Macroencuesta del Instituto Nacional de la Mujer, 2008).

<b>PORCENTAJE DE MUJERES MALTRATADAS</b>					
<b>SEGÚN GRUPOS DE EDAD</b>					
			<b>1999</b>	<b>2002</b>	<b>2006</b>
<b>MUJERES TIPO A (1)</b>	<b>TOTAL</b>		<b>12,4</b>	<b>11,1</b>	<b>9,6</b>
	18-29		11,8	10,3	8,9
	30-44		12,3	10,4	10
	45-64		15,6	15,1	12
	65 y más		9	8,2	6,9
<b>MUJERES TIPO B (2)</b>	<b>TOTAL</b>		<b>4,2</b>	<b>4</b>	<b>3,6</b>
	18-29		3,8	3,3	3,2
	30-44		4,4	4,2	4,4
	45-64		5,3	4,9	4,5
	65 y más		2,7	3,3	2,1

(1) Mujeres tipo A: Mujeres consideradas técnicamente como "maltratadas"

(2) Mujeres tipo B: Mujeres autclasificadas como "maltratadas"

- **Violencia de género: ámbito asistencial:**

En cuanto al ámbito asistencial, España ha ido incrementando progresivamente el número de centros de atención y asilo para mujeres maltratadas (un 39,5% más de centros en 2004 respecto a 1998). También se observa cierta descentralización en la gestión de los mismos, ya que el Estado ha pasado de controlar 7 centros en 2001 a 2 en 2004, mientras que en la mayoría de Comunidades Autónomas este número se ha ido incrementando progresivamente, siendo Andalucía y el País Vasco las regiones que más destacan cuantitativamente en este aspecto. En cuanto al número de usuarias, éste ha aumentado en la mayoría de los casos de manera exponencial, evidenciando una concienciación cada vez mayor en el uso de este tipo de servicios.

TABLA Nº 17: Centros de atención y asilo para mujeres maltratadas en España  
(Instituto Nacional de la Mujer, 2008)

		<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>Número de centros</b>	<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	<b>238</b>	<b>257</b>	<b>260</b>	<b>280</b>	<b>293</b>	<b>293</b>
	ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO	5	5	4	7	3	2	2
	ANDALUCÍA	50	47	48	49	46	39	40
	ARAGON	2	2	3	3	3	3	5
	ASTURIAS	6	8	6	6	5	5	5
	BALEARES	3	10	7	10	11	10	5
	CANARIAS	10	18	18	20	28	36	31
	CANTABRIA	1	2	6	3	2	4	4
	CASTILLA-LA MANCHA	7	7	8	11	14	19	18
	CASTILLA Y LEÓN	16	20	24	25	25	25	22
	CATALUÑA	18	13	24	18	22	22	23
	EXTREMADURA	3	4	5	6	6	5	5
	GALICIA	16	17	19	19	15	15	16
	MADRID	10	11	14	13	20	12	16
	MURCIA	5	5	5	7	7	7	7
	NAVARRA	4	2	2	2	2	7	7
	PAIS VASCO	43	42	42	38	48	54	57
	LA RIOJA	2	2	2	2	2	2	2
	COMUN. VALENCIANA	7	20	18	18	17	20	22
	CEUTA	1	2	1	2	2	4	4
MELILLA	1	1	1	1	2	2	2	
<b>Número de usuarias</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2.125</b>	<b>2.445</b>	<b>3.764</b>	<b>4.133</b>	<b>3.837</b>	<b>4.418</b>	<b>4.144</b>
	ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO	130	0	100	306	87	200	183
	ANDALUCÍA	428	409	479	526	535	530	546
	ARAGON	27	85	41	43	43	44	70
	ASTURIAS	71	86	103	104	101	482	0
	BALEARES	63	53	85	136	147	173	157
	CANARIAS	50	170	475	484	0	883	856
	CANTABRIA	12	66	36	40	26	41	116
	CASTILLA-LA MANCHA	154	158	175	206	250	317	327
	CASTILLA Y LEÓN	136	151	166	216	234	229	208
	CATALUÑA	0	147	159	68	148	145	148
	EXTREMADURA	87	84	137	33	80	86	155
	GALICIA	162	174	178	183	196	201	205
	MADRID	325	194	974	1079	1.544	206	264
	MURCIA	88	46	43	93	93	93	91
	NAVARRA	24	24	24	28	24	24	26
	PAIS VASCO	265	265	265	250	0	295	310
	LA RIOJA	7	26	31	26	26	87	16
	COMUN. VALENCIANA	70	267	262	271	241	303	303
	CEUTA	12	26	17	27	20	63	62
MELILLA	14	14	14	14	42	16	101	

En cuanto a los centros de información y asesoramiento, pese a su incremento cuantitativo a partir de 2001, en los dos últimos años analizados (2003 y 2004) han ido disminuyendo en número, posiblemente a favor de los centros asistenciales. No obstante, el número de usuarias por malos tratos ha aumentado su presencia progresivamente durante el período especificado en la TABLAN N° 18.

TABLA N° 18: Centros de asesoramiento y/o información en España. (Instituto Nacional de la Mujer, 2008).

		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
<b>Número de centros de asesoramiento e información</b>	<b>TOTAL</b>	<b>815</b>	<b>918</b>	<b>918</b>	<b>1.271</b>	<b>1.318</b>	<b>1.231</b>	<b>1.053</b>
	INST. DE LA MUJER	8	8	6	5	3	3	3
	ANDALUCÍA	132	138	155	163	165	174	173
	ARAGON	19	21	25	28	32	35	37
	ASTURIAS	14	16	15	15	15	15	15
	BALEARES	5	5	4	3	5	10	12
	CANARIAS	23	35	35	35	46	51	60
	CANTABRIA	2	3	3	2	2	2	5
	CASTILLA-LA MANCHA	37	39	40	40	55	65	77
	CASTILLA Y LEÓN	262	302	311	653	653	665	22
	CATALUÑA	96	91	70	66	74	85	85
	EXTREMADURA	81	98	98	98	98	22	110
	GALICIA	27	31	29	36	40	41	61
	MADRID	85	85	85	85	85	21	36
	MURCIA	8	7	7	6	6	4	4
	NAVARRA	11	11	8	8	9	7	6
	PAIS VASCO*	—	—	—	—	—	—	311
	LA RIOJA	1	2	2	1	2	3	4
	COMUN. VALENCIANA	3	24	23	23	25	25	28
CEUTA	1	1	1	2	1	1	1	
MELILLA	0	1	1	2	2	2	3	
<b>USUARIAS TOTALES</b>		<b>854.017</b>	<b>1056293</b>	<b>1038398</b>	<b>209802</b>	<b>394500</b>	<b>410990</b>	<b>576988</b>
<b>USUARIAS POR MALOS TRATOS</b>		<b>26146</b>	<b>55913</b>	<b>59527</b>	<b>30528</b>	<b>37155</b>	<b>78181</b>	<b>75509</b>

A continuación, veremos específicamente los datos relativos a los crímenes de violencia sexual, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística<sup>16</sup> de España, debido a que en este caso sí que se contemplan los casos de violencia sexual en niños y niñas y adolescentes. De esta forma hemos podido constatar que en 2008 el grupo de edad de mujeres afectadas por violencia sexual mayoritario se encontraba precisamente en la franja de 16 a 24 años.

TABLA Nº 19: Violencia sexual en España: Personas que han sido víctima de un acto sexual violento, si han acudido a un centro de asistencia sanitaria y edad (Instituto Nacional de Estadística, 2008).

	Total	0-15	16-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75-84	85 y más
<b>Ambos sexos</b>										
<b>Total</b>	322.598	52.439	80.136	66.155	43.410	32.257	24.448	18.513	4.072	1.166
<b>Han acudido a asistencia sanitaria</b>	133.222	17.195	36.347	36.783	16.205	10.270	9.510	5.892	302	718
<b>No han acudido a asistencia sanitaria</b>	184.403	35.244	43.790	29.373	23.874	21.987	13.819	12.505	3.364	448
<b>No se sabe</b>	4.973	0	0	0	3.332	0	1.120	117	405	0
<b>Mujeres</b>										
<b>Total</b>	198.764	34.422	55.644	47.536	24.533	16.929	11.619	7.179	633	268
<b>Han acudido a asistencia sanitaria</b>	82.626	7.319	26.781	27.395	8.666	4.116	4.882	3.317	150	0
<b>No han acudido a asistencia sanitaria</b>	114.926	27.104	28.863	20.141	15.739	12.813	5.818	3.862	319	268
<b>No se sabe</b>	1.211	0	0	0	128	0	919	0	164	0
<b>Hombres</b>										
<b>Total</b>	123.834	18.017	24.492	18.619	18.877	15.328	12.829	11.334	3.439	899
<b>Han acudido a asistencia sanitaria</b>	50.596	9.876	9.566	9.388	7.539	6.154	4.628	2.574	152	718
<b>No han acudido a asistencia sanitaria</b>	69.477	8.140	14.927	9.231	8.134	9.174	8.001	8.643	3.045	180
<b>No se sabe</b>	3.762	0	0	0	3.204	0	200	117	241	0

<sup>16</sup> Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>

### **1.3. Medidas llevadas a cabo por el país para prevenir y combatir la violencia de género.**

Ya hemos visto cómo las distintas medidas legales llevadas a cabo por el Gobierno español, especialmente con la *Ley Orgánica contra la Violencia de Género* de 2004, han modificado la visión acerca del problema de la población del país y han ampliado los recursos que tanto víctimas, como sus familiares o su entorno en general pueden utilizar cuando sufren algún acto de éste tipo. A continuación veremos cómo este nuevo tratamiento de la violencia de género como un problema social de amplia magnitud ha provocado que distintos organismos oficiales y no oficiales lleven a cabo programas de prevención y combate basados en este problema, aplicando los preceptos de la ley de 2004 y proponiendo nuevas estrategias.

Siguiendo la Constitución Española de 1978, este país ha firmado y ratificado los **instrumentos internacionales** que acentúen y garanticen la igualdad de género. Éstas incluyen: La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women –CEDAW) a la que hemos hecho continua referencia en el capítulo anterior; la Convención para los Derechos de la Infancia (Convention on the Rights of the Child); los Convenios Internacionales sobre Derechos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales; el Protocolo Opcional para el Convenio Internacional sobre Derechos Políticos, y el Segundo Protocolo Opcional para el Convenio Internacional sobre Derechos Políticos y Civiles, apoyando la eliminación de la pena de muerte; la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer; la Convención sobre la Nacionalidad de las Mujeres Casadas; y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de los Inmigrantes Trabajadores y los Miembros de su Familia.

La **Oficina del Defensor del Pueblo**, junto con el Tribunal Constitucional, es uno de los organismos responsables de controlar la aplicación de los mandatos de la Constitución. El Defensor del Pueblo, designado por el Alto Comisionado de las Cortes Generales, es el encargado de proteger los derechos fundamentales, incluyendo el derecho a la igualdad. Cada año el Defensor del Pueblo informa a las Cortes generales acerca de su trabajo. Los últimos análisis realizados por este organismo se han referido a la violencia contra las mujeres, el bullying, la situación de las mujeres en prisión, el apoyo a la infancia, y los problemas de las mujeres inmigrantes.

El **Instituto de la Mujer** se creó en 1983, como una agencia autónoma responsable de promover y ampliar las oportunidades para lograr la igualdad de sexos,



con el objetivo de asegurar las condiciones necesarias para que las mujeres participen de la vida política, cultural, económica y social del país. Esta agencia controla las nuevas leyes sobre igualdad y su aplicación, y propone nuevas medidas en este sentido. Por otra parte, el Instituto procesa, a través de los canales administrativos, las quejas que emiten las mujeres en relación con casos de discriminación basada en el género.

Este organismo también lleva a cabo numerosas investigaciones sobre la violencia de género, con el objetivo de informar a la población sobre este problema, prevenirlo y combatirlo. Además, proporciona apoyo a las víctimas de este tipo de violencia, facilitándoles alojamiento, formación para el empleo e información legal.

Este Instituto posee un Consejo que coordina las políticas relacionadas con la igualdad colaborando con distintos departamentos ministeriales. Entre sus miembros se encuentran representantes de varias ONGs que trabajan en distintos campos. Desde la creación del Consejo de las Organizaciones No Gubernamentales, responsable de los programas de acción social, la Directora del Instituto de la Mujer ha formado parte de este organismo, que promueve la cooperación entre la Administración y la sociedad, con el objetivo de aplicar las políticas sociales, proporcionando tanto apoyo técnico como financiero a las ONGs. Este Instituto también coordina el trabajo sobre este campo del Estado y las Comunidades Autónomas. Por ejemplo, durante 2002 se firmaron 129 acuerdos con los alcaldes de distintas ciudades para crear y desarrollar servicios de información sobre los temas que trabaja el Instituto de la Mujer.

Las **ONGs**: Según el cuarto informe periódico de España para el CEDAW, en los últimos años ha habido un incremento en el número de ONGs dedicadas a la realización de programas para promover la incorporación de la mujer en la sociedad, al mundo laboral y educativo, apoyar a las víctimas de violencia doméstica, prevenir las enfermedades y mejorar la salud en las mujeres, y difundir los derechos de la mujer. Algunas de ellas son: "Fundación Mujeres", "Amnistía Internacional", "Mujeres en red", "Observatorio de la Violencia de Género", "Malos tratos ORG", "EULESIS", "Red Feminista Contra la Violencia de Género", etc.

**Observatorio Nacional de la Violencia de Género:** Desde que se aprobaron las nuevas leyes en Europa para prevenir la violencia de género, se crearon numerosos observatorios nacionales de esta clase para investigar la incidencia del problema en el país, logrando crear una base de datos disponible para cualquier persona que quiera informarse, llevando a cabo proyectos para prevenir la violencia doméstica y difundiendo sus resultados a la sociedad en general, fomentando la

organización de reuniones y conferencias relacionadas con este tema y creando una red de cooperación entre distintos organismos para trabajar conjuntamente sobre este problema. Todas estas tareas las lleva a cabo el Observatorio Español de la Violencia de Género.

**Campañas promocionales:** Estas campañas son promovidas periódicamente por las ONGs para informar a la sociedad acerca de las formas de prevención y combate contra la violencia de género. Algunos ejemplos son: *El día Internacional de la Mujer* (8 de marzo); *"Si escondes la verdad nadie sabrá que necesitas ayuda"* campaña para sensibilizar a las víctimas de la violencia doméstica y animarlas a buscar la ayuda que necesitan, centrándose en programas ya existentes; *"La violencia contra las mujeres nos hiere a todos, a hombres y mujeres"* realizada para arrojar luz sobre la naturaleza y el alcance del problema de la violencia de género y el daño que causan estas agresiones domésticas, además de sus consecuencias; *"Recupera tu vida: Habla"* campaña para incrementar la confianza entre las mujeres maltratadas, animándolas a romper su silencio y aislamiento.

Otros organismos importantes para la investigación sobre el tema son las **Universidades** y las **Organizaciones Sociales**, que promueven un gran número de proyectos y programas dedicados a este tema, y destinados a prevenirlo. Algunas de estas entidades han participado en Proyectos Daphne, programa de prevención y estudio de la violencia contra niños y niñas, adolescentes y mujeres comisionado por la Unión Europea, como el "Proyecto VIOLETA" para prevenir la violencia de género realizando una red de instituciones, organismos y administraciones públicas de la Unión Europea, El "Proyecto CARLOTTA" para ayudar a las mujeres maltratadas en las áreas rurales, el "Proyecto RESPECT" que se dedicó a diseñar estrategias de combate contra la violencia de género ejercida contra empleadas del hogar inmigrantes, o el proyecto "Trabajando con agresores de violencia doméstica en Europa", que propone una serie de medidas para tratar con estas personas previniendo nuevos actos violentos. (CEDAW 2000)

## **2. Violencia entre adolescentes en España.**

En cuanto a la violencia entre adolescentes en España, nos encontramos en un ámbito que ha comenzado a suscitar el interés de numerosos investigadores, especialmente desde comienzos de este nuevo siglo, dada la nueva magnitud mediática adquirida por numerosos casos de agresión entre jóvenes, especialmente en el contexto de escuelas de educación secundaria. Estos estudios han ido encaminados a la recopilación de datos relativos al nivel de incidencia de este tipo de agresiones y a proponer medidas para prevenirlo y combatirlo desde las aulas, a través de la inclusión en el currículum escolar de un programa específico de actividades, la creación de comités de convivencia y el desarrollo de campañas concretas de concienciación.

En este capítulo trataremos de resumir los datos más relevantes relativos a este problema y qué medidas se proponen para combatirlo, para comprender mejor cómo se entronca la socialización preventiva de violencia de género en este ámbito, pese a que su inclusión específica dentro de dichas medidas todavía no se ha hecho efectiva hasta el momento.

### **2.1. Contexto**

#### **2.1.1. Sistema educativo y educación en valores.**

El sistema escolar español ha sufrido durante los últimos años grandes cambios en todas sus etapas. El sistema actual está regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Según esta normativa, la educación preescolar es voluntaria de 0 a 6 años, la educación primaria es obligatoria desde los 6 a los 12 años, la educación secundaria obligatoria abarca desde los 12 a los 16 años, y existe la posibilidad de continuar cursando educación post-secundaria de forma voluntaria a partir de los 16 años. En nuestro estudio nos hemos ocupado específicamente de los chicos y chicas que cursan tanto la Educación Secundaria Obligatoria (grados de 1º a 4º de E.S.O., es decir adolescentes de 12 a 16 años), como Bachillerato (grados de 1º y 2º de Bachillerato, jóvenes de 16 a 18 años).

En cuanto a la Educación en Valores, ésta no corresponde únicamente al Ministerio de Educación, sino que en ella participan multitud de consejos, organismos oficiales y organizaciones. Sin embargo, en virtud del Decreto 164/2002 corresponde al

Ministerio de Educación la coordinación y el impulso de todas las acciones en pro de la Educación en Valores que impulsen las distintas administraciones.

Así, para promover los valores morales y la educación para la ciudadanía, el Ministerio de Educación y Ciencia introdujo la educación cívica como parte del currículum escolar dentro de la Ley General para la Regulación del Sistema Educativo Español (LOGSE 1990), incluida como tema inter-curricular y presentada con el título de "Educación Cívica y Moral" en las etapas de Preescolar, Primaria y Secundaria. Así, siguiendo esta normativa, en los Centros de Educación Secundaria la educación en valores estaría relacionada con las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerándose como una materia integrada en las asignaturas obligatorias.

No obstante, esta forma de abordar la educación en valores no estaba concretada de forma específica en el currículum y carecía del indispensable apoyo internacional. La "Educación cívica y moral" fue introducida en el sistema escolar como un tema "inter-curricular", provocando que el material no estuviese relacionado con ninguna asignatura en concreto.

Sin embargo, en el curso escolar 2007/2008 el gobierno español puso en marcha una nueva asignatura llamada "Educación para la Ciudadanía", una asignatura que se cursa en secundaria y nace de una recomendación del Consejo de Europa del año 2002, cuyo objetivo es el de *"promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia"*. Esta asignatura contiene áreas dedicadas a la educación para la paz, la salud, la igualdad de oportunidades entre sexos, educación medioambiental, educación sexual, educación vial y para el consumo, además de tratar temas relacionados con la política nacional e internacional, la democracia, los derechos humanos, la multiculturalidad o el patrimonio.

La intención del Gobierno es construir formas de vida individuales y colectivas que sean más justas. A corto plazo, el modelo propuesto en la reforma educativa comienza por los principios de autonomía y diálogo, utilizándolos como herramienta para que los y las estudiantes adquieran valores tales como el pensamiento crítico, la mentalidad abierta ante las formas de vida distintas a la suya, y el respeto por los derechos humanos.

Sin embargo la puesta en marcha de esta asignatura ha despertado muchas controversias por parte otros grupos políticos y la Iglesia, acusando a la materia de tener contenidos que fomentan una ideología concreta. Debido a ello, y al ser las

Comunidades Autónomas las responsables del Currículum Escolar, ésta ha sido únicamente incluida entre las asignaturas obligatorias de secundaria en aquellas regiones gobernadas por el Partido Socialista.

En la Educación Secundaria Obligatoria, además de la asignatura de Educación para la Ciudadanía que ya hemos comentado, la educación cívica y moral tienen como objetivo lograr una autonomía intelectual, social y moral en los y las estudiantes. Dicha autonomía debe culminar en la construcción de una identidad personal por parte del alumno, y en una aceptación positiva de su concepto de sí mismo. Esto anima al estudiante a valorar aspectos tales como las creencias personales, las actitudes sociales, la tradición y el patrimonio cultural, y los derechos y deberes de los ciudadanos (MEC 1992, 41-57). Las áreas curriculares que incluyen estos objetivos son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Visual y Creativa, Literatura, Lenguaje, idioma extranjero, Matemáticas, Música y Tecnología.

El Ministerio de Educación también sugiere una serie de orientaciones generales de enseñanza que faciliten la incorporación de la educación en valores en las escuelas: en el plan curricular de cada nivel y la programación de las clases. Las estructuras de enseñanza-aprendizaje que formen parte del plan escolar incluirían:

- 1) La organización de la escuela y las clases en grupos que faciliten la participación democrática de estudiantes y profesorado, y sostengan un foro para el diálogo para resolver los conflictos derivados de la convivencia en el centro, con el objetivo de favorecer el clima escolar.
- 2) La necesidad de organizar y participar en actividades cívicas no basadas necesariamente en la vida escolar, pero cuya realización debe ser llevada a cabo por el centro educativo, facilitando la participación de los y las estudiantes.
- 3) Lograr los objetivos de la educación en valores, incluyendo métodos específicos tales como la discusión de dilemas morales, clarificar los valores, el entendimiento crítico, la autorregulación y la conciencia personal y social. Se debe garantizar el tiempo suficiente en cada área para evitar que la educación en valores sea una materia desorganizada u esporádica. (Naval 2006).

### **2.1.2. Definición y marco legal del bullying en España.**

Según Ortega et al. (2001), el término "violencia escolar" es utilizado por los medios de comunicación para referirse a los problemas de agresiones entre estudiantes y/o profesores y profesoras.

Los profesores y profesoras usan términos tales como "conflicto", "falta de disciplina", "agresión" y "mal comportamiento", para describir las actitudes violentas de los y las estudiantes. El alumnado, por otro lado, utiliza conceptos tales como "abuso", "maltrato", "golpear", "molestar" y "hacer la vida imposible" para describir las agresiones injustificadas. En los últimos años el hecho de referirse a este fenómeno como "problemas de convivencia o coexistencia" se ha convertido en la forma más común para describirlo. El término de "violencia escolar" trasciende los límites establecidos por la definición de "bullying" propiamente dicha. Desde el punto de vista de Ortega et al. (2001) la violencia escolar existe cuando *"... una persona o un grupo de personas de la escuela es insultado, físicamente atacado, socialmente excluido, marginado, sufre abusos, es amenazado o intimidado por sus compañeros con impunidad. Si estos comportamientos nos son meras incidencias, sino que se realizan de forma repetida, la víctima se encuentra indefensa física, psicológica o socialmente debido a una baja autoestima, una inseguridad personal, o cualquier otra incapacidad causada por el agresor, y existe una ausencia de ayuda exterior"* (Ortega, 2000; cf. Ortega et al, 2001).

Por otra parte, la definición que da el Defensor del Pueblo de "bullying" es: *"la clase de maltrato que se produce entre niños y/o adolescentes de forma repetida, con uno o más agresores y una o más víctimas; esta violencia puede ser física, sexual o psicológica"* (Defensor del Pueblo, 1999).

Sin embargo, es necesario aclarar previamente que en nuestro país "violencia escolar" o "bullying" no son conceptos jurídicos como tales. Debido a ello legalmente este problema no aparece como un crimen específico, como puede ser, por ejemplo, el abuso de menores por parte de adultos (ofensa gravemente penada por la ley).

A este hecho debemos añadir que España ha sido un país en el que, tradicionalmente, se aceptaba el castigo corporal como un método disciplinario en la educación, sin ningún amparo legal para denunciarlo.

Sin embargo, en 1978, la situación comenzó a cambiar: La Constitución Española de ese año declara en el artículo 34 que *"Los niños disfrutarán de una protección anticipada, siendo amparados sus derechos por los acuerdos*

*internacionales*”, y, en ese aspecto, la Convención de los Derechos de los Jóvenes se convirtió en parte de las ordenaciones legales españolas en noviembre de 1990, además del Pacto Internacional de Derechos Políticos y Civiles, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ratificados el 13 de abril de 1977), la Convención Europea (ratificada el 26 de septiembre de 1979) y la Carta Social Europea (ratificada el 29 de abril de 1980). Desde esta proclamación, el apoyo legal a los menores comenzó a desarrollarse por parte del Estado y los Gobiernos Autonómicos.

En 1995 el Código Penal fue reformado, elevando la edad penal a 18 años (anteriormente eran 16 años). Según esta reforma, los y las jóvenes menores de 12 años que cometan un crimen serán puestos a disposición de las instituciones administrativas de protección de menores, y los y las adolescentes entre 12 y 18 años serán juzgados por el Tribunal de Menores, siendo susceptibles de recibir una “Intervención de Reforma”. Este Tribunal de Menores reemplazó a los “Tribunales Tutelares de Menores”.

Sobre la violencia, la Reforma del Código Penal reconoce el maltrato habitual (físico y psicológico) como un crimen (artículos: 153, 617, 173), aunque no especifica el fenómeno del bullying o la violencia escolar como un tipo de maltrato.

Sin embargo, una nueva forma del Código Penal realizada en 1999, consideró de forma específica a los niños y niñas víctimas, protegiéndoles de sus agresores durante el proceso judicial (reforma de los artículos 448, 455, 707 y 713 de la Ley de Juzgado Criminal).

En el año 2000 se aprobó la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de Menores. Esta ley considera a los menores como personas dueñas de sus actos, y, debido a ello, impone una pena educativa a todo aquel que cometa cualquier acto criminal, potenciando su reeducación y reinserción en la sociedad. La ley también ratifica la responsabilidad penal a la edad de 18.

El Defensor del Pueblo concluye que:

- En la actualidad la regulación española de las facultades gubernativas de padres o tutores, además de la disciplina escolar, no permiten el castigo corporal o el uso de correctivos o sanciones que supongan un maltrato.
- Las sanciones penales aplicadas a las irresponsabilidades parentales, el maltrato físico y psicológico, y el abuso de menores parecen ser, después de las reformas comentadas, suficientes.

- La evolución sufrida por las instituciones de protección y reforma de los menores es un avance claro en comparación con las consecuencias del esquema "correccionalista".
- La ley penal del menor importancia alcanza una mayor relevancia al hacer más efectivo el Código Penal, gracias al hecho de elevar la edad penal a los 18 años.
- En cualquier caso, la formulación legal de la responsabilidad del menor, debe tener como objetivo de la reeducación del agresor menor de edad.
- La reforma reciente introducida en la Ley de Juzgado Criminal, en principio satisface la demanda de la protección del menor que ha sido víctima de cualquier tipo de crimen.

### **2.1.3. Estado de la cuestión: Investigaciones sobre bullying en España.**

El primer estudio sobre bullying realizado en España fue llevado a cabo de forma local en la ciudad de Madrid, mediante un cuestionario (Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991). A partir de esta investigación se realizaron numerosos estudios en las distintas Comunidades Autónomas españolas, si bien, en este apartado nos concentraremos en las publicaciones nacionales que han analizado el problema en profundidad, convirtiéndose en estudios de referencia.

A nivel nacional, la primera investigación sobre violencia escolar data de principios de los noventa, y fue llevada a cabo por Cerezo y Esteban (1992; en Ortega et al, 2001). En él se constató que los agresores y las agresoras comprendían 11.4% de los y las estudiantes, y las víctimas el 5.4%.

A éste le siguieron otro estudios como el realizado en 1994 por Ortega (1994b; en Ortega et al, 2001). Se trata de una investigación llevada a cabo en una de las áreas más desfavorecidas de Sevilla utilizando el cuestionario de Olweus. En él se reveló que el 16% de los alumnos y las alumnas se llamaban a sí mismos "agresores", y el 15% "víctimas".

A continuación, en 1995 Mora-Merchán y Ortega (en Ortega et al, 2001) ampliaron el estudio del año anterior y definieron cuatro categorías exclusivas correspondientes a cuatro perfiles de los agentes que participan en el fenómeno del bullying: víctimas, agresores, agresores victimizados (ambivalentes) y estudiantes no



involucrados. Encontraron que el 11% de los y las estudiantes eran víctimas, el 20% agresores, el 45%, ambivalentes, y el 24%, no estaban involucrados.

Hasta 1999, con la publicación del informe del Defensor del Pueblo, no habrá nuevas investigaciones nacionales sobre este tema. De esta forma, este informe se convirtió en el estudio de referencia a la hora de hablar de la incidencia del bullying en España, sus causas y consecuencias, y qué medidas deben tomarse para prevenir y combatir el problema. Sus resultados, actualizados en 2007, nos servirán como referencia para analizar la incidencia del problema en España en el siguiente epígrafe.

En el año 2001 se publicó una nueva investigación sobre la violencia escolar en España: el estudio de Ortega y Mora-Merchán (2000; en Ortega et al, 2001), financiado por el Programa General de Ayuda a la Investigación (Plan Nacional de I+D), y llevado a cabo en el marco del proyecto de Sevilla Anti Violencia (SAVE) (Ortega, 1997; en Ortega et al, 2001). Este estudio está considerado como el análisis más exhaustivo que se ha realizado en España sobre el abuso entre iguales.

Los investigadores utilizaron una muestra de 4914 estudiantes con edades comprendidas entre 9 y 18 años, de 26 escuelas de Sevilla. Los autores descubrieron que un 11% de los alumnos y las alumnas estaban altamente involucrados en el fenómeno de violencia escolar, el 3.5% eran agresores, el 6.5%, víctimas, y el 1%, agresores victimizados. Por otra parte, el 43% de los y las estudiantes reconocían tener malas relaciones con otros y tener comportamientos agresivos ocasionales. El estudio incluía un análisis del género y la edad de agresores y víctimas, además de considerar factores tales como el clima en el aula y con los profesores y profesoras, y el entorno de las relaciones sociales que se establecen en los centros educativos entre iguales, considerando la influencia que estos elementos pueden tener en la incidencia de la violencia escolar. En el estudio también se hace patente que las chicas suelen pertenecer en mayor medida al grupo de "observadores" del fenómeno del bullying, mientras que los chicos son más habituales en los ítem de "agresores" o "víctimas". Otro resultado importante de este análisis es que el número de agresores permanece constante a medida que los alumnos y alumnas crecen, sin embargo, el número de víctimas disminuye, por otra parte el grupo de los "observadores" es más amplio a medida que los alumnos y alumnas se hacen más mayores, y el grupo de agresores-víctimas decrece.

Ambos autores informaron que los insultos eran la forma más frecuente de bullying, seguido de los rumores, los robos, las amenazas, los ataques físicos y la marginación. Los ataques físicos y las amenazas son más frecuentes entre los chicos,

mientras que las chicas suelen emplear más los rumores y la marginación de la víctima. El lugar más común para el bullying es el aula, seguido del patio y los pasillos.

Otra de las conclusiones del estudio fue que la violencia escolar solía producirse entre estudiantes del mismo curso (41%), el 9.7% por parte de un alumno más mayor hacia otro que pertenezca a cursos menores, y el 5.6% era agredido por estudiantes menores. Esta misma investigación informó de que en el 54% de los casos la violencia era ejercida por parte de una sola persona (el resto del porcentaje era por grupos). Sólo el 32% de las víctimas tenía la voluntad de informar acerca de estos actos a un profesor, mientras que el 29% sólo se lo diría a sus padres.

Desde el año 2001, han aparecido numerosos estudios que analizan la incidencia del bullying en España, debido principalmente al incremento de la atención de los medios de comunicación sobre este problema, y la creciente preocupación y sensibilización por parte de la sociedad en cuanto a este fenómeno. Entre estas publicaciones destaca el trabajo de María José Díaz Aguado (que analizaremos en el capítulo dedicado la violencia de género en las escuelas), o estudios recientes como "*Guerra en las aulas*" de Nora Rodríguez (2004) o "*Acoso escolar*" de Rosa Serrate (2006), dos investigaciones que analizan la situación actual de la violencia en las escuelas desde una perspectiva causística.

## **2.2. Datos estadísticos sobre la incidencia de la violencia entre adolescentes en España.**

Hemos visto en epígrafes anteriores los datos acerca de la incidencia del bullying en España a través de las distintas publicaciones que han analizado el problema de forma relevante, sin embargo, a continuación, completaremos esta visión estadística a través de los datos recogidos y publicados por los dos informes del Defensor del Pueblo (1999 y 2007) en España, ya que son los estudios oficiales de referencia a la hora de analizar este problema

### **Incidencia: Frecuencia de cada tipo de maltrato**

En el estudio realizado en 1999, las agresiones verbales entre compañeros y compañeras de aula aparecen como la forma más habitual de violencia entre los y las estudiantes españoles de secundaria, afectando a un tercio de éstos. La agresiones directas hacia sus propiedades disminuyen hasta un quinto. La agresiones físicas

ejercidas contra la persona aparecen en un 5% de los casos. Las amenazas para amedrentar a la víctima constituyen el 8% de los actos de violencia. Entre un 14% y un 9% del alumnado afirma ser objeto de exclusión por parte de sus compañeros y compañeras (les ignoran o no les permiten participar en diversas actividades). Los casos de amenazas con armas y de violencia sexual son muy poco comunes según las encuestas realizadas. Estas agresiones más graves (chantaje, amenazas con armas) afecta al 1% de la población escolar, mientras que el acoso sexual lo hace a un 2%.

En 2007, como ocurriera en el estudio anterior, las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria. Los "motes que ofenden o ridiculizan" son citados por más de la cuarta parte (26,7%), de los cuales un 21,4% los sufren "a veces" y 5,2% "con bastante frecuencia", siendo la conducta más mencionada entre las sufridas "a menudo" o "siempre". Todavía en mayor medida se sufren "insultos" (27,1%), ya que un 23,2% los recibe "a veces" y un 3,9%, "en muchos casos". Aún más estudiantes declaran ser objeto de conductas de "hablar mal de él o de ella" -31,6%-, siendo éstas las más frecuentes cuando se suman las puntuaciones de quienes informan serlo "a veces", (categoría que por sí sola también es la más frecuente con un porcentaje de 27,3%), y los que lo son "en muchos casos" (4,2%).

Según el informe de 2007, existe una gran diferencia entre la incidencia de las distintas conductas que suponen una agresión física indirecta, es decir, a través de las propiedades que pertenecen a las víctimas, ya se trate de "esconderlas", "robarlas" o "romperlas". Así, de nuevo en este segundo estudio, hay un mayor número de participantes que señalan ser objeto del primer tipo de agresión, se les "esconden" sus cosas (16%), que de los otros dos: un 6,3% señala que "se las roban" y un 3,5% que "se las rompen". Los porcentajes de estudiantes que señalan que esto les ocurre "a veces" son del 14,2% para esconder cosas, y de 5,1% y 3% respectivamente para robarlas y romperlas. Con mayor frecuencia le ocurre al 1,8% en el caso de esconder las cosas, y al 1,2% y 0,5% respectivamente para los otros dos tipos de agresiones materiales a las cosas de la víctima.

La agresión física directa que supone la conducta de *pegar*, es sufrida "a veces" por un 3,9% del alumnado, y tan solo un pequeño porcentaje del mismo, el 0,5%, sufre esta agresión física "en muchos casos". El "acoso sexual" es mencionado por un 0,9% del total de los participantes, de ellos un 0,6% dicen sufrirlo "a veces", y un 0,3% "muchas veces".

## Género y tipo de maltrato

En el informe de 1999 ya se señalaba que, en general, la participación de los chicos en actos de violencia es mucho más frecuente que las de las chicas. El número de chicos agresores y chicos víctimas es más alto que el de chicas, sin embargo, en el apartado "hablar de otros" se encuentra un número superior de chicas, tanto agresoras como víctimas, además de ser también el grupo más numeroso en el perfil de "testigos-espectadores". También se observa que las agresiones verbales y los ataques físicos directos son los tipos de abuso más comúnmente utilizados por los chicos en las escuelas. La agresiones indirectas, de carácter social o verbal, son llevadas a cabo y/o sufridas por las chicas en mayor medida.

La variable *género* resulta relevante en el caso de las víctimas, según el estudio de 2007. Hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en dos conductas: "recibir motes ofensivos" (con un 30,4% de los chicos frente al 23% de las chicas) y "pegar" (con un 5,9% de los chicos frente al 1,9% de las chicas). En el caso de "hablar mal de mí" la situación se invierte, siendo significativamente más numeroso el grupo de las chicas que dicen sufrir este tipo de agresión (37,7% de ellas, frente al 25,4% de ellos). Cuando se analiza el género de los participantes junto con su curso, hay más chicos que chicas que dicen sufrir un tipo de exclusión social en primero de ESO, "no dejar participar".

En cuanto a los agresores y agresoras, por lo que respecta al *género*, se encuentran diferencias significativas entre los chicos y las chicas en algunas manifestaciones del maltrato. Los varones se declaran más agresores que las chicas en el caso de "no dejar participar", "poner motes", "insultar", "esconder sus cosas", "romper cosas", "pegar", "amenazar para meter miedo" y "acoso sexual". Por otro lado, son más las chicas que se declaran autoras de "maledicencia". Se observan, por tanto, más diferencias con respecto al género en el caso de los agresores y las agresoras que en el de las víctimas.

Existen más chicas que chicos que dicen ser testigos de situaciones de "maledicencia", conducta en la que también más chicas se declararan víctimas y agresoras.

## Curso/Edad y tipo de maltrato

Según las encuestas realizadas en 1999, entre los 12 y los 14 años (primer ciclo de secundaria) los investigadores encontraron un gran ratio de incidencia de la violencia escolar, la cual va disminuyendo hasta la edad de 16 (4º de ESO). El número de víctimas es mayor en el primer curso de la primera etapa de secundaria, sin embargo, el número de agresores es mayor en el Segundo curso de este mismo ciclo.

Es importante resaltar que, según estos informes, algunos tipo de maltrato pueden aparecer de forma más frecuente en edades superiores. Basándonos en el estudio de Jose M<sup>a</sup> Avilés (profesor y psicólogo), y en las investigaciones del Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE) en 2004 en colaboración con el Departamento de Psicología Preventiva de la Universidad de Madrid, el acoso escolar tienen lugar fundamentalmente entre alumnos de 6 a 17 años. Sin embargo la franja de edad con mayor riesgo de aparición de la violencia está entre los 11 y los 15 años, debido a que es la etapa en la que los y las adolescentes sufren más cambios. Las agresiones suelen tener lugar en las aulas por parte de personas que atacan a sus propios compañeros y compañeras, siendo de la misma edad, con la excepción de "amenazar con armas", hecho que suele ser perpetrado por personas mayores que la víctima. En el primer curso de la ESO el porcentaje más alto de violencia ocurre a manos de alguien que suele ser más fuerte físicamente que la víctima, especialmente en los apartados de "insultar", "recibir motes", "ser golpeado" o "ser amenazado". No ocurre lo mismo en "chantaje sexual" o "acoso".

En cuanto a la información proporcionada por el estudio de 2007 acerca del *curso* de los participantes, parece ser que éste sí está relacionado con el porcentaje de escolares que se declaran víctimas de algunos tipos de maltrato. Pero si se analiza la interacción entre las variables género y curso, que en una de las conductas de exclusión social (no me dejan participar), los alumnos varones de primer curso de ESO, sufren este maltrato un número significativamente mayor de veces que los del resto de los cursos. Esta tendencia se invierte en cuarto de la ESO donde aparece un número significativamente menor con respecto a la incidencia general. No se han encontrado cambios significativos entre las chicas de los cuatro cursos estudiados. Hay más incidencia de "insultos" y "motes ofensivos", en segundo curso y menor en cuarto, mientras que las "amenazas con chantaje" se sufren más en segundo que en los restantes cursos y las conductas de "pegar" y "amenazas para meter miedo" disminuyen en cuarto curso.

El *curso* también causa diferencias en la incidencia de algunos tipos de maltrato según el agresor. En concreto, las alumnas y alumnos de cuarto de la ESO maltratan más a otras u otros estudiantes "ignorándolos", al contrario de lo que sucede con los y las escolares de primero que dicen agredir en menor proporción a sus compañeros y compañeras que de los otros cursos. Esta misma pauta aparece en el comportamiento de "hablar mal de la víctima". La agresión física directa, por su parte, es menos frecuente en las y los estudiantes de cuarto de la ESO. Éstas y éstos dicen "pegar" a sus compañeros y compañeras con una frecuencia menor que los alumnos y las alumnas del resto de los cursos. En términos generales hay que decir que desde la perspectiva de las agresoras y los agresores -comparada con la de las víctimas-, el curso tiene efecto en menor número de malos tratos. De acuerdo con lo que declaran quienes agreden, el curso tiene influencia en menos tipos de maltrato que en el caso de las víctimas, aunque las relaciones entre curso y perspectiva de víctimas y agresores coinciden en la conducta de "pegar".

El curso al que pertenecen las y los testigos, al igual que en las víctimas y los agresores y las agresoras, se asocia con diferencias en los porcentajes que se estiman de algunos tipos de maltrato. Los porcentajes de alumnado de primer curso testigo de que se "ignore", "insulte", "se pongan motes", "se robe" y "se hable mal de otros" es más bajo que en los otros cursos. Por su parte, los de cuarto dicen padecer más que el resto de compañeras y compañeros, dos tipos de maltrato, "hablar mal" y "robar". En el caso de "romper cosas" la diferencia se observa entre los testigos de primer curso y los de tercero: los primeros dicen verlo con menor frecuencia, y los segundos con mayor.

Por otra parte, no existen diferencias significativas entre centros de titularidad pública y privada en ninguno de los estudios publicados por el Defensor del Pueblo, si bien existe un número ligeramente superior de estudiantes que sufren maltratos físicos y psicológicos en los centros privados.

### **Escenario de cada tipo de maltrato**

Considerar los lugares en los que el acoso escolar es perpetrado puede resultar útil a la hora de tomar medidas para prevenir cada uno de los tipos de maltrato. Los investigadores observaron una gran variedad de escenarios para estas actitudes violentas. Dependiendo del tipo de agresiones el lugar donde éstas son perpetradas varía. En general el aula es el lugar más habitual para la violencia,

especialmente en el caso de "insultar", "poner mote", "acosar sexualmente", "Romper cosas" y "robar propiedades". Los baños son utilizados por los menores para esconder cosas. Las "amenazas con armas" suelen darse en mayor medida fuera del centro escolar, y cuando ocurre en éste el lugar elegido son los baños. "Hablar mal de otros", la "exclusión social", las "amenazas con armas" o "golpear" son actos violentos que se encuentran más distribuidos tanto dentro como fuera de la escuela.

En el segundo estudio se especifica que la *clase* es el lugar privilegiado para todas las modalidades, fundamentalmente cuando el profesorado no está delante, a excepción de no dejar participar, los chantajes y las amenazas con armas, todas ellas más frecuentes en el patio. El *patio* destaca en segundo lugar como escenario de agresiones, a excepción de las que utilizan las propiedades de la víctima, ejercidas casi exclusivamente en el aula. Los pocos casos de amenazas con armas se producen en el patio y fuera del centro, por parte de alumnos y alumnas del centro.

### **Qué ocurre después de la violencia**

Según el informe de 1999, en todas las modalidades de violencia en la que lo que ha ocurrido es conocido por el resto de la comunidad educativa es porque la víctima lo ha contado a alguien. Existen muchos casos en los que la víctima no denuncia su agresión a nadie, en el caso de "amenazar con armas" el porcentaje es muy bajo, pero en el resto de agresiones un 16% de las víctimas no cuenta a nadie su agresión.

En la mayoría de las ocasiones la víctima que ha sido atacada se lo cuenta a sus amigos, especialmente en los tipos más graves de agresión: "acoso sexual" y "amenazar con armas", actos violentos que también suelen ser contados a las familias debido a su carácter serio, y los profesores y profesoras, aunque en menor medida.

Los y las adolescentes encuentran muchas dificultades a la hora de acudir a sus familias y al profesorado. Las víctimas cuentan las agresiones a las que han sido sometidas a sus familias en un 36% de los casos, aunque este porcentaje se incrementa en los casos de "no dejar participar", en "las amenazas para obliga a hacer algo", y en los de "amenazas con armas".

La ayuda con la cuentan los y las adolescentes si sufren algún acto violento viene exclusivamente de sus amigos. Sin embargo, no hay muchos amigos que ayuden a las víctimas (un 20% en los casos de "exclusión", en los de "amenazas para obligar a hacer algo" o "amenazar con armas" nadie ayuda). En general el 60% de la víctimas

dice recibir ayuda, con la excepción de "amenazar con armas". El mayor apoyo que reciben las víctimas de sus amigos se da cuando éste ha sufrido agresiones físicas indirectas: Un 70% recibe ayuda cuando el tipo de acoso es "romper cosas", y, en un porcentaje algo menor, cuando se trata de "esconder cosas", "robar cosas", "amenazas para amedrentar a la víctima", "forzar a hacer algo" y "agresiones verbales". En el caso del acoso sexual el papel de familiares y profesorado se convierte en más relevante.

En cuanto al informe de 2007, no hay muchas variaciones con respecto al anterior, concretándose sus conclusiones en los siguientes puntos:

- En general, las víctimas acuden a los amigos y amigas principalmente, aunque un tercio lo cuenta a la familia y algo menos a las compañeras y compañeros.
- Se habla con el profesorado en un porcentaje muy bajo de los casos, que parece aumentar ligeramente cuando informan quienes sufren agresiones físicas tanto directamente como a través de sus pertenencias.
- Son pocos quienes acuden al orientador u orientadora, pero parecen aumentar en los casos "aparentemente" más graves, salvo en las amenazas con armas. Quienes reciben amenazas con armas son quienes menos lo cuentan.
- La ayuda viene prácticamente sólo de las amigas y amigos, triplicando el porcentaje de víctimas que los mencionan frente a otras instancias.
- Un 13% de víctimas señala que nadie les ayuda, porcentaje que aumenta cuando se calcula sobre quiénes reciben las agresiones "aparentemente" más graves.
- Las víctimas mencionan más el papel del profesorado en la intervención que el de las familias, excepto en los casos de amenazas-chantaje (sin armas) o acoso sexual.
- Más de dos tercios de los agresores y las agresoras señalan la pasividad de quienes observan lo que sucede, y una cuarta parte afirman que los demás les animan.
- Quienes rechazan lo que ocurre son casi un 7% de los compañeros y compañeras, según los agresores y las agresoras
- Aunque casi la mitad de los testigos dice intervenir si la víctima es amiga o amigo, hay algo menos de un tercio que dice intervenir aunque no lo sea.



- Menos de un tercio de las y los estudiantes señalan que el profesorado interviene, o castiga a quienes maltratan a un compañero o compañera.
- Casi una cuarta parte de las y los estudiantes de secundaria manifiesta sentir miedo a ir a su centro educativo, por distintos motivos y con distinta frecuencia.
- Entre quienes sienten miedo a ir al centro de un modo más continuado, los motivos más citados son los compañeros y compañeras y el trabajo académico.

Resumiendo lo anteriormente expuesto, especificamos a continuación las tablas que contienen la información a la que hemos ido aludiendo en este epígrafe 3.2., las estadísticas publicadas por el Defensor del Pueblo en 1999 y 2007 respectivamente:

TABLA Nº 20: Porcentaje de niños que se reconocen como víctimas del bullying durante la educación secundaria en España (Defensor del Pueblo, 1999)

<b>PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SE RECONOCEN COMO VÍCTIMAS DEL BULLYING DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1999)</b>	
ACCIÓN	PORCENTAJE
INSULTAR	33,8%
HABLAR MAL	31,2%
PONER MOTES	30,1%
ESCONDER COSAS	20%
IGNORAR	14%
NO DEJAR PARTICIPAR	8,9%
AMENAZAR PARA DAR MIEDO	8,5%
ROBAR COSAS	4,1%
GOLPEAR	4,1%
ACOSO SEXUAL	1,7%
FORZAR A HACER ALGO	0,7%
AMENAZAR CON ARMAS	0,6%

TABLA Nº 21: Porcentaje de niños que se reconocen como agresores (bullying) durante la educación secundaria en España (Defensor del Pueblo, 1999)

<b>PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SE RECONOCEN COMO AGRESORES (BULLYING) DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1999)</b>	
ACCIÓN	PORCENTAJE
INSULTAR	40,9%
HABLAR MAL	35,3%
IGNORAR	35,1%
PONER MOTES	32,9%
ESCONDER COSAS	12,2%
NO DEJAR PARTICIPAR	11,7%
AMENAZAR PARA DAR MIEDO	6,8%
GOLPEAR	6,6%
ROBAR COSAS	1,3%
ACOSO SEXUAL	0,5%
FORZAR A HACER ALGO	0,3%
AMENAZAR CON ARMAS	0,3%

TABLA Nº 22: Porcentaje de testigos que reconocen estar presentes en actos violentos durante la E.S.O. en España (Defensor del Pueblo, 1999)

<b>PORCENTAJE DE TESTIGOS QUE RECONOCEN ESTAR PRESENTES EN ACTOS VIOLENTOS DURANTE LA E.S.O. (1999)</b>	
<b>ACCIÓN</b>	<b>PORCENTAJE</b>
IGNORAR	57,2%
ESCONDER COSAS	49,8%
NO DEJAR PARTICIPAR	47,2%
GOLPEAR	45,4%
AMENAZAR PARA DAR MIEDO	42,5%
HABLAR MAL	42,5%
ROMPER COSAS	31,6%
INSULTAR	31,3%
ROBAR COSAS	31,1%
PONER MOTES	29,9%
FORZAR A HACER ALGO	10,5%
ACOSO SEXUAL	5,8%
AMENAZAR CON ARMAS	5,5%

TABLA Nº 23: Porcentaje de niños que se reconocen como víctimas del bullying durante la educación secundaria en España. (Defensor del Pueblo 2007):

<b>PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SE RECONOCEN COMO VÍCTIMAS DEL BULLYING DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006)</b>	
<b>ACCIÓN</b>	<b>PORCENTAJE</b>
INSULTAR	27,1%
HABLAR MAL	31,6%
PONER MOTES	26,7%
ESCONDER COSAS	16,0%
IGNORAR	10,5%
NO DEJAR PARTICIPAR	8,6%
AMENAZAR PARA DAR MIEDO	6,4%
ROBAR COSAS	6,3%
GOLPEAR	3,9%
ACOSO SEXUAL	0,9%
FORZAR A HACER ALGO	0,6%
AMENAZAR CON ARMAS	0,5%

TABLA Nº 24: Porcentaje de niños que se reconocen como agresores (bullying) durante la educación secundaria en España (Defensor del Pueblo, 2007)

<b>PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SE RECONOCEN COMO AGRESORES (BULLYING) DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006)</b>	
<b>ACCIÓN</b>	<b>PORCENTAJE</b>
INSULTAR	32,4%
HABLAR MAL	35,6%
IGNORAR	32,7%
PONER MOTES	29,2%
ESCONDER COSAS	10,9%
NO DEJAR PARTICIPAR	10,6%
AMENAZAR PARA DAR MIEDO	4,3%
GOLPEAR	5,3%
ROBAR COSAS	1,6%
ACOSO SEXUAL	0,4%
FORZAR A HACER ALGO	0,6%
AMENAZAR CON ARMAS	0,3%

TABLA Nº 25: Porcentaje de testigos que reconocen estar presentes en actos violentos durante la E.S.O. en España (Defensor del Pueblo, 2007)

<b>PORCENTAJE DE TESTIGOS QUE RECONOCEN ESTAR PRESENTES EN ACTOS VIOLENTOS DURANTE LA E.S.O. (2006)</b>	
<b>ACCIÓN</b>	<b>PORCENTAJE</b>
IGNORAR	82,9%
ESCONDER COSAS	73,3%
NO DEJAR PARTICIPAR	69,7%
GOLPEAR	59,3%
AMENAZAR PARA DAR MIEDO	64,1%
HABLAR MAL	89,7%
ROMPER COSAS	40,5%
INSULTAR	89,8%
ROBAR COSAS	45,2%
PONER MOTES	88,9%
FORZAR A HACER ALGO	12,2%
ACOSO SEXUAL	6,6%
AMENAZAR CON ARMAS	6,0%

### **2.3. Medidas llevadas a cabo por el para prevenir y combatir la violencia entre adolescentes.**

Las medidas de prevención e intervención del bullying en España proceden de tres ámbitos fundamentales: el institucional-normativo (tanto estatal como autonómico), el no gubernamental (diversas asociaciones en pro de la no-violencia y la educación en valores), y el propio entorno académico (Centros de Educación Secundaria y Universidades). A continuación veremos las más relevantes.

#### **Prevención del bullying**

El Ministerio de Educación y Cultura del gobierno central y los Departamentos de Educación de los gobiernos autonómicos comparten la responsabilidad para la organización y administración de la educación en España. Según Ortega, Fernández y Del Rey (2001) las responsabilidades están basadas en tres leyes principalmente: La Ley de Derecho a la Educación de 1985, modificada en 1999; la Ley de Organización del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE); y la Ley de Participación en el Sistema educativo de 1995 (LOPEG).

La primera de ellas, (LODE) se realizó con la intención de garantizar a todos los ciudadanos el derecho a la educación. El artículo 6.2 se centra en la responsabilidad básica de los y las estudiantes de respetar las normas básicas de convivencia. El artículo 2 enfatiza el deber de "enseñar a los alumnos el respeto de los derechos fundamentales y la libertad de los demás, y ejercitar la tolerancia y la libertad en relación con los principios democráticos de la coexistencia", y "enseñar la importancia de la paz, la cooperación y la solidaridad entre las personas". En el artículo 42.1 los deberes del consejo escolar son descritos, centrándose especialmente en la responsabilidad de dicho organismo a la hora de resolver conflictos e imponer sanciones disciplinarias a los y las estudiantes que rompan las reglas establecidas según el decreto de "derechos y responsabilidades de los y las estudiantes"

Según los decretos de los derechos y las responsabilidades de los y las estudiantes (RD 732/1995), uno de los objetivos principales de la educación es la enseñanza de ellos y ellas del ejercicio de los derechos y las libertades dentro de los principios democráticos de la coexistencia. De esta forma, y según el gobierno español, la violencia, bullying y la intolerancia se están abordando actualmente a través de un cambio de la actitud hacia el respeto y la solidaridad (García, 1998). Por tanto, se

considera un objetivo básico el hecho que a los y las estudiantes se desarrollen con la convivencia y las relaciones sociales y se conviertan en jóvenes con capacidad de cooperación, con responsabilidad moral, que desarrollen un sentimiento de solidaridad y de tolerancia, y aprendan a respetar el principio de la no discriminación en las aulas, fundamentalmente a través de la Educación Cívica intercurricular y la asignatura de Educación para la Ciudadanía..

### **Intervención contra el bullying**

En la actualidad un gran número de universidades e investigadores están trabajando sobre el fenómeno del bullying. A mediados de los noventa las instituciones públicas finalmente decidieron comenzar a financiar estudios referidos al problema de la violencia en las aulas, especialmente a nivel regional, con el proyecto pionero de Vieira, Fernández y Quevedo (1989); el realizado en Murcia por Cerezo y Esteban (1992); la ya comentada investigación en Sevilla, llevada a cabo por Ortega (1994b), y ampliada en 1995 (Mora-Merchán y Ortega); y uno de los estudios de referencia más importantes realizados en España: el del año 2000 de Ortega y Mora-Merchán (2000).

Además de estas publicaciones que abogan por la inserción en el currículum educativo de medidas de prevención de la violencia mediante actividades concretas, se han creado de forma relativamente reciente las comisiones de convivencia, implantándose una por cada escuela. Estas comisiones están formadas por profesorado, familias y alumnado y son las encargadas de hacer que las reglas fundamentales de coexistencia escolar se cumplan: casos de violencia entre alumnos y alumnas, indisciplina, comportamientos antisociales, etc. Sin embargo, la mayoría de estas comisiones actúan bajo un patrón reactivo a los conflictos en las escuelas, interviniendo en ellos mediante reuniones y otras estrategias, no existiendo apenas acciones preventivas con un acercamiento activo a la convivencia. Además, la mayoría de las comunidades autónomas son responsables de la educación y, por lo tanto, son también responsables de administrar estas reglas (Ortega, Del Rey & Fernández, 2001, 2003).

Por otra parte, desde la década de los noventa y a través de distintas entidades y organismos, se han promovido una serie de programas locales, regionales y nacionales para prevenir y combatir el problema, a continuación destacamos los más relevantes:

*Programa Educativo para la Prevención del Bullying:* Este programa se lleva a cabo por el grupo de investigación psicopedagógica de la Universidad de Sevilla y el Consejo Andaluz de Educación y Ciencia desde 1997, y está basado en cursos de acción complementaria: información y promoción de la sensibilización ante los problemas de violencia juvenil en la comunidad y la sociedad educativa en su totalidad a través de diversas campañas; investigación sobre indicadores de violencia y del clima para las relaciones interpersonales en las escuelas; educación del profesorado y demás personal escolar a través de cursos y materiales didácticos diseñados para ayudarles a tratar estos conflictos en el aula; y creación de un teléfono gratuito de ayuda a los alumnos y alumnas que sufren algún tipo de hostigamiento por parte de sus compañeros y compañeras (Ortega, Del Rey y Fernández, 2001, 2003).

*La Convivencia es un Programa Vivo:* Este programa educativo comenzó a principios del año académico de 1997 en 26 escuelas en Madrid, gracias a la colaboración de varias instituciones, incluyendo el Consejo de Ciudad de Madrid, la Policía, la Federación de Municipios de Madrid, y la Confederación Católica Nacional de las asociaciones de Padre-Estudiente. Sus objetivos incluyen la coordinación interinstitucional de modo que las escuelas y todos los miembros de la comunidad educativa puedan trabajar para alcanzar un alto nivel de convivencia y evitar violencia dentro de los centros educativos. Se centra principalmente en el profesorado, enseñándoles a manejar los distintos instrumentos de prevención de las agresiones y cómo manejar los conflictos que puedan derivarse de éstas.

Paralelamente a estas sesiones educativas, se desarrolla plan interno de acción según sus propias necesidades e intereses. También incluye la educación en este sentido de familias de estudiantes en las escuelas donde se desarrolla el programa. El programa se diseñó para ser puesto en ejecución durante un período de dos años, participando finalmente un total de 155 escuelas de la Comunidad de Madrid (Ortega, Del Rey y Fernández, 2001, 2003).

*Programa para la Tolerancia en la Educación y la Educación contra la Violencia Juvenil:* Este programa es el resultado de un proyecto de investigación realizado entre 1994 y 1997 dirigido por María José Díaz Aguado, jefa del Departamento de Psicología del Desarrollo en la Universidad Complutense de Madrid, y subvencionado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Complutense de Madrid. Este programa se basa en cuatro manuales y dos videos, su objetivo es adaptar una intervención a las características de desarrollo de la adolescencia, reducir el riesgo y desarrollar las

condiciones protectoras necesarias, enfatizar el conocimiento y el respeto por los derechos humanos, promover una actitud de tolerancia y el rechazo de la violencia, y enseñar cómo detectar y luchar contra los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia. Una evaluación de este programa fue realizada por el profesorado y el estudiantado usando entrevistas y cuestionarios. Los resultados demostraron que el programa era positivo para el desarrollo de la tolerancia y la empatía con los demás, la capacidad de cooperar, de comunicarse y de razonar, y aumentaron el interés de los y las estudiantes por aprender y tener una mejor actitud hacia sus profesores y profesoras. Gracias a esta evaluación, se descubrió que el programa lograba que los y las estudiantes justificaran en menor medida las agresiones, buscando alternativas a la violencia (Ortega, Del Rey y Fernández, 2001, 2003).

*Enseñar/Aprender cómo Convivir:* El Departamento de Educación del País Vasco, con su programa *Enseñar/Aprender cómo Convivir* está intentando promover un clima dentro de las escuelas en el que la totalidad de la comunidad educativa pueda participar y convivir de la manera más agradable y satisfactoria posible, y que los y las estudiantes puede moverse en un ambiente en el cual la palabra, la negociación, y el respecto mutuo sean las herramientas básicas de interacción entre ellos y ellas, siendo estrategias basadas en la justicia y que pueden contribuir al desarrollo de una sociedad más democrática propensa al diálogo. El programa se basa en una serie de áreas que, según el diagnóstico previo de los investigadores que la llevaron a cabo, había que trabajar en profundidad y mejorar: la interacción disfuncional entre el individuo y los grupos, las situaciones del abuso del semejante, los problemas relacionados con las drogas, la marginación, los ambientes desamparados, las minorías étnicas, los problemas sociopolíticos, y los y las estudiantes con comportamientos indisciplinados o violentos, o con actitudes relacionadas con la salud mental. En este programa de intervención, se identificaron cinco líneas de conducta: la cultura de la convivencia, la dirección de la escuela, la dirección del aula, y el comportamiento inadaptado. Los valores básicos se desarrollan en cuatro áreas: educación; innovación y organización; evaluación; e información y documentación (Ortega, Del Rey y Fernández, 2001, 2003).

*SAVE – el proyecto Sevilla Anti Violencia en las Escuelas:* Durante los años académicos de 1996 a 1999, un grupo de profesores y profesoras dirigidos por Rosario Ortega en la Universidad de Sevilla diseñó un modelo para resolver los conflictos de violencia en la escuela (Ortega y Lera, 2000; Ortega, Fernandez y Del Rey, 2001). En la fase de desarrollo todos los agentes educativos - familia, profesorado y alumnado -



estaban implicados (Ortega y Mora-Merchàn, 1999), el análisis razonado de Ortega que era que debe haber una buena correlación del entre los valores educativos propuestos por la escuela y las que se desarrollan en el país, proporcionando a los y las estudiantes una manera coherente de ocuparse de las relaciones interpersonales (Ortega, 1997; en Ortega, Fernandez y Del Rey, 2001). 23 escuelas de primaria y secundaria estuvieron implicadas en la fase de desarrollo, y 5.000 alumnos formaron parte del mismo, directa o indirectamente (Ortega, Fernandez & Del Rey, 2001).

La fase de la intervención era una acción coordinada en contra de bullying en 13 escuelas en las áreas más desfavorecidas de Sevilla (Ortega y Lera, 2000), consideradas por las autoridades educativas como áreas de tratamiento preferencial (Ortega y Mora-Merchàn, 1999). En general, un promedio de quince profesores y profesoras por escuela estuvo implicado, junto con un total de doce consejeros escolares pertenecientes al sistema educativo estatal (Ortega y Mora-Merchàn, 1999). Los planes de intervención se basan, sobretodo, en los y las jóvenes con necesidades especiales en este área (Ortega y Lera, 2000). Las intervenciones fueron planeados a través de tres líneas interconectadas: (i) programar actividades en el aula; (ii) controlar la convivencia de la clase, y (iii) en la transversalidad en los temas emocionales y sociales del plan de estudios (ya que las actividades propuestas fueron introducidas como parte del plan de estudios, más que como un programa concreto) (Ortega y Mora-Merchàn, 1999).

El alcance y la operatividad de este proyecto pueden ser resumidos así (Ortega, Fernández y Del Rey, 2001): La comunidad escolar en su totalidad (familias, estudiantado, profesorado y consejeros y consejeras) está implicada a todos los niveles: evalúan a los y las estudiantes en riesgo, y los que tienen necesidades especiales, y llevan a cabo estrategias mediación en el conflicto, círculos de calidad y ayuda del semejante. Las intervenciones directas incluyen método de Pikas de la "Preocupación Común", los programas de asertividad, y los programas basados en la empatía. La educación que se incluye en el del plan de estudios con respecto a los sentimientos, las actitudes y los valores incluye temas tales como respeto por la propia vida y la de los demás, la tolerancia y el diálogo, la alegría y la felicidad, la justicia y la igualdad, la autoestima, la solidaridad y ayuda, la independencia y la libertad, y la responsabilidad.

El programa establece grupos de enseñanza/aprendizaje cooperativos, con el objetivo de desarrollar el conocimiento acerca del propio trabajo individual, la actividad cooperativa, el diálogo y la negociación, la construcción del significado, la producción

de resultados, la comunicación y la evaluación y la nueva valoración personal de las ideas. Finalmente, la comunidad de la escuela está implicada en un proceso de aprendizaje porque se promueve la dirección democrática de la convivencia a través de la cooperación, con ello se aprende a expresar opiniones, a escuchar otras, a respetar las reglas de convivencia, a tomar decisiones, a dialogar de una manera apropiada, a resolver conflictos de forma pacífica y a expresar los propios sentimientos (Ortega, Fernández y Del Rey, 2001, p. 27).

Finalmente se realizó una evaluación del programa SAVE a través de un cuestionario sobre intimidación y abuso entre iguales (Ortega, Mora-Merchàn y Mora, 1995; en Ortega y Lera, 2000) durante el año académico 1995/1996 (pre-intervención) y cuatro años más tarde, en 1999/2000, en algunas de las escuelas que habían utilizado este modelo. De la perspectiva del alumnado, la implicación en problemas del bullying por parte de la víctima había disminuido perceptiblemente. El número de víctima-agresores y víctimas habían disminuido más el de 50% (de un 9.4% y un 4%, a un 0.7% y un 0.3% respectivamente), mientras que el número de agresores también sufrió una ligera recesión (Ortega, Fernández y Del Rey, 2001).

### **3. Violencia de género entre adolescentes en España**

Una vez analizados los fenómenos de violencia de género y violencia entre adolescentes en España, veremos a continuación la problemática de la violencia de género entre adolescentes en nuestro país. Para ello, en primer lugar, contextualizaremos el tema a través tanto de las principales investigaciones que han tratado el problema como del estudio de cómo se aborda la educación para la igualdad en el país. Una vez situado el alcance del mismo y cómo se ha analizado el problema en España, completaremos la información a través de las estadísticas disponibles para analizar su incidencia, posteriormente se estudiarán las medidas llevadas a cabo por los distintos organismos para prevenirla, y, finalmente, estableceremos las conclusiones pertinentes que nos ayudarán, junto con el trabajo de campo, al diseño de nuestra metodología de prevención.

#### **3.1. Contexto**

El hecho de contextualizar un problema de estudio tan reciente como es la violencia de género entre adolescentes implica la dificultad de cómo abordarlo. En nuestro caso hemos considerado oportuno atender en un primer momento a los estudios tanto cuantitativos como cualitativos que han abordado el tema de la igualdad y la violencia de género entre los y las jóvenes en España hasta la actualidad. Normalmente a mayor concienciación estatal acerca del tema, más debate se genera y mayor interés suscita el asunto entre los investigadores. Como veremos, las publicaciones que se han dedicado a la coeducación y a la prevención de la violencia de género en las aulas, se han ido incrementando a medida que la conciencia política y social sobre el tema era mayor. Como resultado de ello veremos la consideración de la educación en valores para la igualdad en el país, debido a que su análisis nos proporciona una idea fidedigna del tratamiento de esta cuestión por parte de los organismos oficiales, su concienciación al respecto y cómo pretenden afrontarlo.

##### **3.1.1. Estado de la cuestión: Investigaciones sobre violencia de género entre adolescentes en España**

En este epígrafe analizaremos las investigaciones principales que han ido apareciendo en nuestro país desde finales de la década de los ochenta en materia de

violencia de género entre adolescentes. El propósito del mismo es proporcionar una breve visión de los estudios publicados hasta el momento y su temática, prestando especial atención a los autores y autoras que más esfuerzos han dedicado a la comprensión de este fenómeno y a los estudios que más se aproximan a la línea de investigación seguida en esta tesis doctoral. Consideramos que es relevante proporcionar dicha visión de contexto por dos razones: En primer lugar para conocer la magnitud cuantitativa y cualitativa de las publicaciones editadas hasta el momento sobre esta temática en nuestro país y hacia qué ámbito se dirigen, y, en segundo lugar, tratar de averiguar cómo se enmarca nuestra propuesta teórico-práctica dentro de esta breve "fotografía" del estado de la cuestión en España.

En nuestro país el desarrollo de las investigaciones sobre la violencia de género en las escuelas comenzó con gran retraso. Los primeros estudios que se aproximaron al problema analizaban únicamente las diferencias de género en el sistema educativo español, y cómo prevenirlas.

La primera publicación que estudió el tema desde este punto de vista fue *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela* de Montserrat Moreno, en 1986. En él la autora analizó las formas sutiles en las que la educación española fomentaba el sexismo, mostrando cómo lograr un modelo que valore a chicos y a chicas de la misma forma. Montserrat Moreno continuó su investigación con otra publicación llamada *Del silencio a la palabra* (1992), proponiendo un sistema coeducativo para prevenir comportamientos sexistas. Otra publicación temprana sobre el tema en España fue *Coeducación y sexismo en la enseñanza media* de Inés Alberdi (1987), promovido por el Instituto de la Mujer.

Estos libros proporcionaron la base adecuada para el desarrollo del primer estudio oficial sobre educación para la igualdad en España: *Guía didáctica para una orientación no sexista* (Ministerio de Educación y Ciencia 1989). Éste se convirtió en la guía básica para profesores y profesoras y otros profesionales de la educación que pretendían abordar la enseñanza desde una perspectiva de género.

En 1991 una publicación de María José Urruzola (*¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*), una de las mayores especialistas en violencia de género en las escuelas en España, diseñaba un programa curricular específico para llevar a cabo una coeducación efectiva que previniera comportamientos erráticos en las relaciones afectivas y sexuales entre adolescentes. Urruzola completaría este manual sobre coeducación en 1995, con la publicación de *Introducción a la filosofía coeducadora*, el

libro de referencia para el aprendizaje de la coeducación en España. La autora también publicó en 1999: *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora*), uno de los estudios más seguidos por los profesores y profesoras de educación sexual en nuestro país.

Recientemente, con la premisa de sus anteriores publicaciones, María José Urruzola ha analizado de forma específica la violencia de género en las escuelas y cómo prevenirla en *Guía práctica para chicas. Como prevenir y defenderte de agresiones* en 2003. En él la autora analiza el papel que la sociedad ha impuesto a las chicas desde que éstas nacen, y, especialmente, durante su etapa escolar, donde las jóvenes sufren agresiones físicas, psíquicas y sexuales que son aceptadas como algo normal por parte de sus compañeros y compañeras, como si sólo fueran una forma de diversión. Urruzola cree que muchos de estos comportamientos están influenciados por diversas causas sociales: como el comportamiento sumiso que las mujeres deben aceptar ya desde una edad temprana, el estereotipo de representar al hombre como un obseso sexual, la falta de educación sexual que tienen los y las jóvenes, o la justificación de la violencia recibida que a menudo hacen las víctimas. La autora recomienda a las chicas directamente que actúen de forma firme con los chicos que las tratan como objetos sexuales. Para prevenir posibles actos de violencia. Finalmente, Urruzola da algunas claves para las adolescentes que han sido víctimas de violencia de género en la escuela, aconsejándoles que cuenten el problema a sus padres, madres y profesorado, y propone algunas actividades para promover en las aulas el respeto entre chicos y chicas.

En el artículo *Prevención de la violencia sexista desde la escuela* (2005), María José Urruzola resume todos sus postulados sobre prevención de la violencia de género en las escuelas: Ella cree que el instrumento de prevención principal para que las agresiones violentas no aparezcan en la escuela ni posteriormente, como consecuencia de una mala formación del adolescente, es la coeducación. Este sistema trata de abandonar el esquema de dominación-sumisión de chicos y chicas, otorgándoles experiencias positivas en las que ellos y ellas puedan elegir cómo quieren ser, de forma libre, sin ninguna presión social. El sistema coeducativo también aboga por que los y las estudiantes colaboren de forma colectiva en pro de la justicia y la libertad, y que eliminen cualquier síntoma de sexismo que aparezca en sus vidas.

En los noventa, una de las investigadoras más importantes sobre violencia entre adolescentes en España, María José Díaz Aguado, comenzó a trabajar en la prevención de la violencia de género en las escuelas, con un gran número de

publicaciones relacionadas con el tema. La autora ha trabajado fundamentalmente en un modelo educativo que garantice la igualdad y prevenga la violencia de género en las escuelas. Sus contribuciones en este tema son muy variadas y profundas, por lo que, tomando como referencia las publicaciones más relevantes sobre el tema de esta autora, realizaremos una síntesis de los resultados principales de sus investigaciones.

En 1996 publicó *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, cuatro volúmenes y dos libros que analizaban la violencia entre adolescentes y proponía medidas para prevenir todos los tipos de agresiones, incluidas las de carácter sexista.

En el año 2000, Díaz Aguado publicó *Superación del sexismo y rechazo a la violencia entre las y los adolescentes*, estudiando la influencia del sexismo en las agresiones entre adolescentes.

En 2001, la autora llevó a cabo un estudio sobre la prevención de este problema en las escuelas llamado *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*, convirtiéndose en una de las investigaciones más importantes sobre el tema.

La visión de Díaz Aguado sobre el aprendizaje coeducativo fue recogida en el estudio *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo* (2003), que analizaremos posteriormente.

Por otra parte, un interesante artículo llamado "*Juventud y violencia de género*", publicado en 2005, resumía las contribuciones más importantes de María José Díaz Aguado sobre el tema que estamos analizando.

Uno de sus últimos trabajos, en el que su metodología de análisis de la violencia de género entre adolescentes y su prevención se circunscriben a la Comunidad de Madrid es *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio* (2008).

Teniendo en cuenta todas las publicaciones de Aguado enumeradas hasta el momento, podemos resumir sus postulados en los siguientes puntos:

1) Sexismo y violencia:

- La violencia no es una parte inevitable de la naturaleza humana, sino que se aprende: María José Aguado demuestra que entre el 40% y el 60% de los y las adolescentes europeos piensa que la violencia es natural en los

seres humanos, si bien los estudios de la autora probaron que los actos violentos son aprendidos, por lo tanto, y debido a ello, la convivencia pacífica puede ser también aprendida.

- El aprendizaje de la violencia está estrechamente relacionado con el sexismo y su incorporación a la identidad de los y las adolescentes: Si la violencia se asume como algo habitual, los comportamientos basados en la violencia de género tienen más probabilidades de aparecer.
- Las diferencias de poder pueden conducir a representaciones que favorecen violencia: En la escuela el poder debe ser el mismo para los chicos que para las chicas, olvidando el modelo de dominación-sumisión.
- Es posible romper con la transmisión de la violencia entre generaciones: Según los estudios de Díaz Aguado, el 67% de las personas que han sido maltratadas en su niñez o juventud ahora son personas no-violentas.
- Conocer las características de la violencia de género puede ayudar a prevenirla: La autora piensa que las características más importantes a considerar son:
  - La violencia no tarda mucho en aparecer.
  - Normalmente existe un vínculo afectivo fuerte entre el agresor y la víctima.
  - Cuando el vínculo afectivo no es suficiente pueden aparecer amenazas.
- Cuando estamos intentando prevenir los comportamientos basados en la violencia de género, a través de la transmisión de conceptos, no es suficiente con dar una información a los y las jóvenes, es necesario, además, considerar el componente cognoscitivo, el afectivo, el valorativo y el conductor.
- Según María José Díaz Aguado, los jóvenes agresores de este tipo de violencia sexista tienen características específicas que debemos considerar:
  - Creen que existen comportamientos que justifican la violencia y la intolerancia en las relaciones.
  - Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás.

- Están menos satisfechos que sus compañeros y compañeras con su aprendizaje escolar y las relaciones que mantienen con sus profesores y profesoras.
  - Sus compañeros y compañeras los consideran arrogantes, intolerantes y fallidos.
  - La frecuencia de la violencia es más frecuente en la adolescencia temprana (13-15 años).
  - Los agresores y las agresoras tienen tendencia a culpar a las víctimas.
- El sistema educativo tradicional también posee características que pueden permitir comportamientos violentos entre los y las adolescentes:
    - La tendencia a disminuir la gravedad de las agresiones entre iguales que ocurren en la escuela, siendo consideradas como inevitables. Según los estudios realizados por la autora tanto los y las adolescentes como los profesores y profesoras piensan eso: "si no devuelves los golpes que recibes será considerado un cobarde" estando de acuerdo con esa afirmación el 37.6% de ellos y ellas.
    - Un erróneo tratamiento a la diversidad, tratándola como si ésta no existiera.
    - La escasez de respuesta que la escuela tradicional da generalmente cuando la violencia se da entre los y las estudiantes, lo que a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y es interpretada generalmente por los agresores y las agresoras como una ayuda implícita.
  - Otras influencias que Díaz Aguado considera negativas son los medios de comunicación, ya que ni la violencia que aparece en la televisión o los videojuegos está controlada.

2) Avances y limitaciones en la superación del sexismo y la violencia entre adolescentes:

- Contexto: Estadísticas:



- 4.2% de las mujeres españolas han sido víctimas de la violencia en 2004, y un 3.9% de ellas tenían entre 18 y 29 años.
  - 10% de las mujeres maltratadas no se reconocen a sí mismas como víctimas, siendo el número de mujeres jóvenes en este grupo sorprendentemente alto.
  - Entre 1999 y 2004 el porcentaje de mujeres jóvenes (15-30 años) muertas por violencia de género fue de un 30%.
- Creencias sexistas entre los y las adolescentes en España:
- Las creencias sexistas y la justificación de la violencia contra las mujeres son rechazadas por la mayoría de las adolescentes: entre un 70% y un 98%; Los adolescentes rechazan esas creencias en un porcentaje del 43% al 86% de los casos. Debido a ello se debe necesariamente orientar la prevención de este problema contribuyendo al rechazo del sexismo entre los chicos especialmente, en los que, en ocasiones, su rechazo a la violencia puede resultar un tanto superficial, considerándolo simplemente algo "políticamente correcto", pero que no está incorporado a su identidad.
  - La superación de la creencia que justifica violencia de género está relacionada con los mensajes transmitidos por medios de comunicación. Así, los pensamientos generalizados que tienen los y las adolescentes acerca del problema se deben a los dos mensajes principales que transmiten dichos medios: 1) la violencia de género es uno de nuestros problemas sociales principales, sobrepasando la tendencia tradicional a reducirla a un problema privado, 2) la víctima debe denunciar la violencia. Los resultados reflejan que las chicas son más sensibles, entendiendo y recordando mejor la información que los chicos. Así pues, las tentativas de suprimir este problema ancestral deben ser eficaces no solamente con las mujeres sino también con los hombres, objetivo que parece ser bastante más difícil de obtener.

- Por otra parte, la mayoría de los y las adolescentes parece no saber de donde viene esta situación de sexismo, o su evolución histórica, debido a hay menos mujeres en puestos de organización política o social. Por ejemplo solamente el 17% de los y las jóvenes conocen el valor de las mujeres durante la Revolución Industrial; el 29% conoce el reconocimiento de derecho a voto de las mujeres en Francia después de reconocerlo a los hombres; sólo el 35% pueden mencionar a una científica que haya sobresalido históricamente (incluyendo el momento actual); y el 44% no conocen las características que tenían las mujeres que fueron quemadas como brujas por la inquisición española.
- Los resultados expuestos previamente reflejan que, en general, las mujeres continúan siendo invisibles en el contenido que los y las adolescentes han aprendido en la escuela, y, por lo tanto se deberían aumentar y mejorar las tentativas de superar este problema.

### 3) La erradicación de la violencia de género en la educación:

Según el barómetro realizado por el CIS en marzo de 2004, el 96.4% de las personas entrevistadas estaba de acuerdo con que *"enseñar a la gente joven el respecto mutuo podría ser una medida útil para luchar contra violencia doméstica hacia las mujeres"*.

Esta creencia también es compartida por María José Díaz Aguado, que aboga por un sistema coeducativo que elimine cualquier forma de sexismo del contenido formativo y entre los y las adolescentes, que existan programas intercurriculares en el plan de estudios que enseñen a tener respecto mutuo, y a aceptar y respetar a todas las minorías, porque la tolerancia es la base para construir a las personas sin prejuicios de ninguna clase. La autora opina que la violencia basada en el género debe ser analizada desde una perspectiva cognoscitiva en las escuelas mediante actividades que ayuden a los y las estudiantes a detectar y a suprimir comportamientos discriminatorios. Es necesario prestar la atención necesaria a la niñez y a la juventud se han visto expuestas a la violencia, a la erradicación sus efectos destructivos y, en

definitiva, a prevenir la tendencia a su reproducción última. Finalmente, María José Díaz Aguado piensa que es muy importante que las escuelas tengan las condiciones necesarias para llevar a cabo programas prácticos eficaces para prevenir la violencia de género entre los y las adolescentes, favoreciendo una formación teórico-práctica del cuerpo docente.

Otros estudios, como *"Juventud y Violencia de género"* de Emilia Caballero Álvarez (2005), mostraron que, con una muestra de 365 chicos adolescentes (16-18 años), el 53.4% de ellos consideraban a la mujer como el "sexo débil" e inferiores. El 23% pensaba que la debilidad de las mujeres permitía que sus parejas masculinas ejercieran su autoridad sobre ellas siempre que quisieran. Por otra parte, un 35.4% están "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con las actitudes que justifican la violencia contra las mujeres. El 72% tiende a justificar esta violencia atribuyéndola a la locura, el desempleo, o la drogodependencia, mientras que un 72% de las chicas la atribuyen a causas sociales. En el caso del riesgo de las adolescentes a sufrirla, el 24% de las chicas no detectan un "sexismo hostil", y un 43% no identifica el "sexismo benevolente".

En la misma publicación, otro estudio realizado con una muestra de 480 jóvenes varones entre 14 y 18 años, alcanza la conclusión que uno de cada cuatro adolescentes tiene opiniones claramente discriminatorias. El 35% de ellos defiende los estereotipos y la distribución de los roles tradicionales. Incluso la violencia del hombre hacia la mujer es únicamente rechazada por el 52% de los chicos, en comparación con el 85% de las chicas. Un 31% del total no conocen ningún aspecto de los movimientos feministas y o sobre las mujeres que han tenido algún papel relevante en la historia. Entre el 31% y el 65% no es capaz de mencionar a ninguna mujer excepcional a lo largo de la historia que esté relacionada con la ciencia, el arte o la política.

Cifras como éstas dan muestra de la necesidad de las estrategias educativas de prevención de violencia de género que se están llevando a cabo tanto desde el currículo formal (*Educación para la Ciudadanía*) como desde iniciativas de organizaciones no gubernamentales, entidades privadas o centros de educación no formal. Si bien, estos resultados justifican también la adopción de nuevas medidas educativas en las que se fomenten creencias no exclutoras a través de una metodología que pueda impregnar de criterios transformadores las creencias de los y las adolescentes.

En este sentido, existen varios estudios que proponen un diseño curricular concreto para prevenir la violencia de género en las escuelas de educación secundaria, si bien uno de los más relevantes fue llevado a cabo por Fernando Barragán en 2001, en una interesante investigación dentro del programa Daphne, llamado *Prevention of sexual violence in adolescent males - Development of materials and methods* (1998-146–WC), que fue publicado en España bajo el título de *Violencia de género y currículum*, un manual práctico con actividades diseñadas para prevenir este tipo de violencia en las aulas.

En 2004 apareció una publicación muy relacionada con el proyecto de investigación que estamos llevando a cabo: *El amor en la sociedad del riesgo* de Jesús Gómez. El autor analiza el concepto de amor que los y las jóvenes tienen, sus modelos de atracción, qué conlleva el amor, y, específicamente, el carácter violento que muchas veces otorgan a sus relaciones afectivas.

De una forma bastante similar, *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas* de Elena Duque (2006), analiza las relaciones entre adolescentes en una zona común de ocio: las discotecas, y cómo los y las jóvenes pueden aprender de forma sana sobre las relaciones afectivas y sexuales en estos lugares, intentando evitar cualquier comportamiento que pueda fomentar la violencia de género.

En cuanto al análisis de la violencia de género entre adolescentes desde el punto de vista de los chicos, las publicaciones: *Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia* (Miedzian, 1996); *Hombres padres. La oscura cuestión masculina* (Lo Russo, 1998) y *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (Lomas, 2004) realizan un análisis de la masculinidad en el ámbito escolar y fuera de él. Las propuestas que ofrecen pasan por educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en la cultura de la paz y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de las emociones, en el aprendizaje de tareas tradicionalmente femeninas, en la revalorización de los saberes e historia de las mujeres y contra cualquier tipo de violencia (ya sea simbólica, psicológica o física) contra las mujeres y contra otros hombres.

En los últimos años han aparecido un gran número de publicaciones (tanto artículos como libros completos) que analizan la prevención de la violencia de género en las escuelas. Los más importantes son:

- En 2005: *Análisis de la Ley Integral contra la Violencia de Género desde el ámbito educativo* de Ángeles Álvarez; *Juventud y Violencia de género* de Emilia Caballero Álvarez; *No te líes con los chicos malos* de Lourdes Nuez; *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos* y *Prevención de la violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria* de Pilar Jiménez Aragonés; *Educación en valores para prevenir la violencia de género en las escuelas de Secundaria* de Rosa Valls.
- En 2006: *El diario azul de Carlota. Violencia de género y adolescentes* de Gemma Lienas; *Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida* de Raquel Flores Bernal; *¿Qué hacer si mi hija ha sido maltratada?* de Sonia Vaccaro.
- En 2007: *Un proyecto de coeducación para avanzar hacia la igualdad: Análisis de la violencia escolar desde la perspectiva de género* de Enrique Vélez González, o *Agresiones verbales-emocionales, físicas y sexuales en las relaciones de pareja de los adolescentes: naturaleza y factores asociados* de Fernández Fuertes.
- En 2008: *Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas* de Caro, *Violencia de pareja entre adolescentes: agresores y víctimas: Asesoramiento y mediación* de Óscar Díaz Nieto, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* de Martínez Benlloch, *La igualdad de género: los derechos de las niñas* de Rubio, *Crecer junt@s: guía práctica para la prevención de la violencia de género en la familia y en la escuela* de Rech Oliván, o *Violencia psicológica en las relaciones de noviazgo: ¿qué dicen ellas?, ¿lo perciben?, ¿lo naturalizan?* de Vázquez, Estébanez, y Cantera.
- En 2009: *La violencia de género y la adolescencia* de Francisco Jesús Carrillo, y *Cómo tengo que ser para que me quieras. La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género* de Luis Falcón
- En 2010: *Adolescentes y jóvenes de Castilla-La Mancha ante la violencia de género en las relaciones de pareja* de Rodríguez Martín.

Mención aparte en este punto, y como ya se ha comentado previamente, merece la labor realizada desde CREA. Este centro de investigación dependiente de la Universidad de Barcelona ha dedicado numerosos esfuerzos a evaluar el problema de la violencia de género, especialmente desde el punto de vista educativo, hecho que lo acerca a los objetivos de esta tesis doctoral. Algunos de los proyectos más relevantes en este sentido han sido los siguientes:

- *Educación en valores para prevenir la violencia de género en las escuelas de Secundaria* (Valls, 2004-2005): Proyecto financiado por la Generalitat de Catalunya en el que se trató de indentificar y analizar cuáles son los valores que están presentes en los modelos de atractivo, cuáles son los valores que tienen los y las adolescentes que resultan atractivos o atractivas y que se escogen para mantener relaciones, así como la relación de estos valores con la violencia de género. El resultado principal del proyecto fue la *Guía Curricular contra la violencia de género*, en la cual se instaba a los centros a adoptar medidas de prevención basadas en el diálogo y la participación de toda la comunidad.
- *Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar* (Valls, 2005): En este estudio, auspiciado por el Institut Cántala de la Dona, se sigue ahondando en el modelo comunitario y dialógico como forma de prevención de agresiones de género en los centros escolares a partir de las conclusiones extraídas del trabajo de campo realizado en distintos centros de secundaria de la región. En esta misma línea, y financiado por el mismo organismo estaría el proyecto *Modelos de atracción de los adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género* (CREA, 2007).
- *ACT-COM. Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género* (Soler, 2006-2008). Este proyecto analiza los actos comunicativos que acontecen en diferentes contextos sociales, para identificar aquellos que están contribuyendo a la superación de desigualdades sociales. En él se estudian los actos comunicativos en las relaciones afectivas para poder determinar en el marco de estas relaciones qué actos se asocian con situaciones de libertad e igualdad, y qué actos con situaciones de imposición y desigualdad, centrándose en las mujeres jóvenes. Los resultados del proyecto fueron dirigidos a aportar elementos que ayuden a identificar y clarificar situaciones de

desigualdad y acoso, así como a promover estrategias comunicativas que contribuyan a la prevención de la violencia de género.

- *Violencia de género en las universidades españolas* (Valls, 2006-2008): Este proyecto se ha dedicado a estudiar la presencia de violencia de género en el contexto universitario español e identificar medidas que puedan contribuir a superarla. Para lograr este objetivo, además de la investigación teórica en sí, se ha elaborado un inventario de medidas y recursos que existen en diferentes universidades contra la violencia de género, y un posterior análisis de buenas prácticas bajo dimensiones como solidaridad entre mujeres, apoyo a la víctima e implicación de la comunidad educativa. Como resultado del proyecto, se han publicado una serie de orientaciones y propuestas para contribuir a la superación de la violencia de género en la universidad.
- *Incidencia de la Ley Integral contra la violencia de género en la formación inicial del profesorado* (Puigvert, 2007-2010): En este caso el tema de análisis fue la prevención de la violencia de género en las aulas desde la formación de los y las docentes que imparten clase en ellas, todo ello teniendo en cuenta la aplicación del artículo 7 de la Ley orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género, por el que se instaba a incluir educación en esta materia en las diplomaturas universitarias de formación del profesorado. La conclusión principal del estudio fue que la inclusión de estos planes formativos, a pesar de su necesidad no se había dado hasta el momento.

Por último, merece la pena reseñar dos estudios de gran relevancia que se han llevado a cabo desde el recientemente creado Ministerio de Igualdad:

*Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (2008): Se trata de una compilación de artículos que resumen las investigaciones realizadas en el marco de convocatorias del Plan Nacional de Investigación, Programa Sectorial de Estudios de las mujeres y del género, centradas en analizar las nuevas formas de sexismo a través del estudio de la internalización que muestran los y las adolescentes de los mitos, creencias y prejuicios en torno a la diferencia sexual; del modo en el que inciden estas creencias en las relaciones intersexuales, fundamentalmente en las relaciones de amistad y amorosas; en cómo la violencia simbólica que subyace a los mandatos de género se manifiesta en

actitudes violentas frente a la resolución de los conflictos por parte de los chicos y en posiciones de pasividad y subordinación en las chicas, y, por último, en la tolerancia hacia las manifestaciones encubiertas de la violencia de género.

Sus conclusiones son muy relevantes para la hipótesis que planteábamos al inicio de esta tesis doctoral y como apoyo a los resultados de nuestro propio estudio de campo, ya que este trabajo se fundamenta también en una estrategia cualitativa de investigación. Dichas conclusiones se resumen en los siguientes puntos:

- Los y las adolescentes parecen ser conscientes de la problemática de la violencia de género, al mismo tiempo que siguen aceptando el discurso dominante sin plantearse una reflexión sobre el mismo, lo cual muestra una gran contradicción en sus creencias, pese a que dicen aceptar el discurso social de la igualdad.
- Otra contradicción aparece a la hora de analizar la actitud de las chicas frente a la no discriminación de género: pese a que se posicionan firmemente como personas autosuficientes y autónomas, valoran de manera muy positiva la sobreprotección del varón hacia su pareja, considerándola como una muestra de amor, creencia que es también compartida por los chicos.
- Por tanto, se mantienen los mitos sobre las posiciones de los sujetos en una relación de pareja, en las que los chicos deben ser protectores y dominantes y las chicas cariñosas y sumisas. Sin embargo, las chicas se manifiestan más en contra de ciertas respuestas relacionales que sostienen este estereotipo de la feminidad.
- Unido a ello se encuentra el concepto de libertad femenina, el cual es plenamente aceptado cuando ésta se encuentra en una relación estable, pero se la degrada si la ejerce teniendo varias parejas esporádicas.
- No obstante, atendiendo a creencias transformadoras, tanto chicos como chicas valoran el diálogo como el mejor instrumento para solucionar los conflictos en las relaciones.
- Ambos sexos rechazan igualmente, aunque en distinto grado, siendo las chicas quienes muestran una posición más unánime o definida, una serie de cuestiones relativas a sentir infravaloración o rechazo por parte de sus parejas.
- Tanto chicos como chicas prefieren no manifestar claramente sus opiniones ni ante el control que ejercen los chicos en las relaciones de



pareja, ni ante la atracción que sienten las chicas por los chicos fuertes, ni ante el mandato de género que exige a las mujeres preocuparse por la familia.

- El peso de las prescripciones de género es percibido con mayor claridad por parte de las chicas, así las adolescentes observan más claramente que son valoradas por los chicos si son atractivas físicamente, que está peor visto en las mujeres ser ligonas, que son ellas las que en las relaciones de pareja se suelen preocupar para que todo vaya bien, que respetan a los chicos sin necesidad de que éstos se impongan, y también se atribuyen a sí mismas un mayor sentimiento de culpabilidad ante situaciones de conflicto.
- Los resultados confirman que los chicos obtienen puntuaciones más altas en homofobia, legitimación de la violencia, relaciones de pareja que potencian el dominio masculino y la sumisión femenina; tal como hemos mencionado, también consideran que, en las relaciones íntimas, a las chicas las mueve el amor, mientras que para ellos lo importante es el sexo y el deber de proteger a su pareja. En general, se puede decir que son los chicos quienes muestran mayor aceptación de las creencias que sostienen la masculinidad hegemónica, mientras que las chicas se manifiestan más a favor del reconocimiento de la alteridad.
- En definitiva, el estudio concluye que, a pesar de los cambios sociales, de la real igualdad de capacidades entre los sexos y de la creencia en una igualdad cultural y social, las percepciones que los y las adolescentes tienen de sus posiciones en las relaciones afectivo-sexuales continúan ajustándose a los estereotipos y roles de género, a posiciones de dominio y legitimidad de la propia acción masculina frente a posiciones de subordinación y dependencia en las chicas. Es decir, se constata que aunque la mayoría de los y las adolescentes recrea un discurso igualitario, las formas de amar, valorar y desear que asignan roles complementarios y desiguales a hombres y mujeres perviven. El orden social y simbólico androcéntrico sigue presente en los sentimientos, en los deseos, y en las creencias de los y las adolescentes.

Así, podemos concluir que los datos aportados por el Ministerio de Igualdad (2008) sirven para refrendar la primera hipótesis de la que partía nuestra tesis: *“Los modelos de atracción y elección que tienen los y las adolescentes en la actualidad y los*

*conceptos de amor y violencia que asumen y promueven continúan anclados en premisas exclutoras, siendo fomentados por las interacciones que éstos mantienen con otros agentes de socialización, e influyendo negativamente en sus relaciones afectivo-sexuales”,* ya que apreciamos que aunque, en general, defienden la igualdad y valoran negativamente la violencia de género, continúan fomentando el discurso de la dominancia en sus preferencias y relaciones personales.

Para ello la propuesta del estudio es hacer social lo que en principio se consideran creencias y actitudes privadas, es decir, tomar en consideración el discurso y las prácticas comunicacionales de los y las adolescentes, e intervenir coeducativamente a fin de contribuir a cuestionar las propias experiencias y, desde la acción colectiva, potenciar la visibilización de los mecanismos de transmisión de la violencia simbólica. Precisamente la propuesta que, de manera desarrollada, realizamos desde la presente tesis doctoral.

Por otra parte, el estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Principales resultados*. (2010) está dedicado a obtener un diagnóstico de la situación actual de los y las adolescentes escolarizados en educación secundaria (chicas y chicos de entre 13 y 18 años) respecto a la igualdad y la exposición a la violencia de género, tratando de obtener, además, suficientes elementos de juicio para poder valorar el papel de la educación reglada en la prevención de la violencia de género para poder contribuir a su erradicación. A él haremos referencia explícita en el siguiente epígrafe dedicado a la recopilación de datos estadísticos sobre la incidencia de la violencia de género entre los y las adolescentes.

### **3.1.2. Educación en valores específica: Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género**

La toma de conciencia sobre la educación en pro de la igualdad y la prevención de violencia de género en España ha ido tradicionalmente ligada a las recomendaciones que desde la Unión Europea se dictaban, si bien no ha sido hasta fechas relativamente recientes cuando el tema ha pasado de ser un objetivo general a concretarse en medidas específicas, normalmente orientadas a la actuación en las aulas.

Comenzando con la orientación europea antedicha, según el CEDAW (2000) los países miembro de la Unión Europea deben tomar las medidas apropiadas para

alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, especialmente dentro del marco educativo, para ello es necesario:

- Modificar los patrones culturales de conducta de hombres y mujeres, en vistas a la eliminación de cualquier tipo de prejuicio basado en la inferioridad o la superioridad de cada uno de los sexos, o los roles estereotipados de cada género.
- Asegurar que la educación por parte de la familia incluya a la comprensión social apropiada de la maternidad como función y al reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y de mujeres en la educación y del desarrollo de sus niños y niñas, entendiéndose que los intereses del menor o la menor son la consideración fundamental en todos los casos.
- Fomentar las mismas condiciones para la formación académica y profesional de hombres y mujeres, para el acceso a cualquier tipo de estudios y la consiguiente graduación, tanto en áreas urbanas como rurales. Esta igualdad debe estar asegurada en los niveles de preescolar, educación general, técnica y profesional, y en los niveles de educación superior.
- Que ambos sexos tengan acceso a los mismos planes de estudios, los mismos exámenes, un cuerpo docente con calificaciones que sigan las mismas premisas, una escuela y personal educativo que proporcione la misma calidad para unos y otras.
- Eliminar cualquier concepto estereotipado del papel de hombres y mujeres en todos los niveles y en todas las formas de educación a través del fomento de la coeducación, y/o otros tipos de programas que ayuden a alcanzar este objetivo, además de revisar los libros de texto y los modelos educativos de cada escuela, adaptando los métodos de enseñanza a dicha coeducación.
- Fomentar las mismas oportunidades en cuanto a becas y otras ayudas al estudio.
- Procurar las mismas oportunidades para el acceso a los programas de formación permanente, incluyendo la educación para adultos, y a los programas de formación profesional, especialmente a aquellos que tengan como objetivo el reducir cualquier diferencia educativa entre hombres y mujeres.

- Reducir las tasas de abandono escolar femenino, fomentando programas de apoyo a las niñas y mujeres que deben dejar la escuela de forma prematura.
- Fomentar las mismas oportunidades de participación activa en deportes y educación física.
- Favorecer el acceso a la información educativa sobre salud y bienestar familiar y social, incluyendo asesoramiento en planificación familiar.

En este contexto europeo y en conformidad con este artículo y sus precedentes, el Ministerio de Asuntos Sociales en un primer momento y el Ministerio de Igualdad en fechas más recientes han llevado a cabo distintos Planes de Igualdad en el ámbito estatal en los que, cada vez con más presencia, se ha atendido a la educación en valores en este sentido. El *I Plan* se llevó a cabo entre 1988 y 1990, si bien estaba centrado casi en exclusividad en el ámbito laboral privado. El *II Plan* (1992-1995) ya contemplaba medidas de colaboración en pro de la igualdad y la no discriminación entre la esfera empresarial pública y la privada y en los centros educativos, tema en el que se siguió avanzando en el *III Plan* (1997-2000), en el cual se introdujo la novedosa idea de que la igualdad no sólo se alcanzaba promoviendo acciones positivas para las mujeres, sino, además, fomentando acciones para que la sociedad se adapte a una distribución de roles más justa entre ambos sexos.

Un avance importante en la materia que nos ocupa se dio en el *IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*<sup>17</sup> (2003-2006). En él se especifica que la educación es el instrumento básico para alcanzar la igualdad de oportunidad entre hombres y mujeres y es un elemento esencial para permitir a las mujeres alcanzar su independencia, de modo que puedan elegir en conformidad con su propio juicio y tener acceso a sus derechos.

En la actualidad se está llevando a cabo el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011*<sup>18</sup> (Ministerio de Igualdad) incluye medidas de integración en varias áreas sociales, con el objetivo de modificar los patrones culturales que fomenten

---

<sup>17</sup> Disponible en:

[http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/IV\\_Plan\\_Igualdad\\_Hombre\\_Mujeres\\_2003-2006.pdf](http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/IV_Plan_Igualdad_Hombre_Mujeres_2003-2006.pdf)

<sup>18</sup> Disponible en:

<http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244651906235&ssbinary=true>

diferencias entre hombres y mujeres. Uno de los ejes fundamentales de actuación es precisamente la educación (Eje nº 4), cuyo objetivo de contribuir a eliminar la estereotipación de los roles de género se fundamenta en gran medida en la asignatura Educación para la Ciudadanía, incluida en el currículo escolar a partir de la puesta en marcha de este Plan. En ella se propone educar en el respeto a los demás, fomentando una cultura de convivencia que sirva para erradicar la violencia de género, enseñando a los alumnos y las alumnas que hombres y mujeres son plenamente iguales.

Entre los objetivos que se han planteado desde este Plan Estratégico para el período comprendido entre 2008 y 2011 destacamos los más relevantes para nuestro estudio:

- Promover que el profesorado y quienes trabajan en la enseñanza reciban la formación adecuada en coeducación, prevención de violencia de género, e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Implementar la coeducación en los proyectos educativos de centro.
- Prevenir y actuar contra la violencia de género en todos los tramos de la educación.

Dentro de estos objetivos, encontramos las siguientes actuaciones promovidas por el Ministerio:

- Fomentar la creación de Unidades de Estudios de Género, orientados a la formación específica, investigación y elaboración de material didáctico en las Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio y Centros de Formación del profesorado.
- Impulsar la creación de estudios de postgrado especializados en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en educación, la coeducación, la orientación no sexista y la prevención de la violencia de género.
- Promover la formación del personal docente mediante cursos específicos de coeducación, prevención de la violencia de género e igualdad.
- Incorporar en las pruebas de selección del personal temas relacionados con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Por lo tanto nos encontramos con que el Gobierno español ha tomado conciencia de la importancia de la coeducación en los centros de Primaria y, fundamentalmente, en los de Secundaria, etapa en la que, además del fomento de la

igualdad incluido como materia transversal en las distintas materias, se ha creado una asignatura específica, *Educación para la Ciudadanía*, como ya hemos visto en anteriores epígrafes, en la que la formación en valores es el centro de su discurso, incluyéndose la igualdad y la no discriminación como algunos de los temas centrales de estudio. Sin embargo, dos de los puntos más interesantes que se incluyen por primera vez en el currículo escolar a través de esta asignatura (ya que la igualdad era tratada en materias como Ciencias Sociales, Ética o Filosofía) es el estudio de las relaciones interpersonales, con temas como *"Autonomía personal y relaciones interpersonales"*, *"Afectos y emociones"*, *"Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales"* o *"El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria"*, y el fomento del diálogo como método para evitar conflictos en el tema *"Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta"*.

Con lo cual podemos concluir que, aunque el tratamiento del problema desde la educación y mediante el análisis de las relaciones personales y el fomento de las interacciones solidarias se ha implantado en fechas muy recientes, supone un gran avance para un país en el que la violencia de género siempre ha sido un tema circunscrito exclusivamente a la esfera privada y no relacionado con la educación.

No obstante, para conocer la evolución que ha seguido España en la consideración del problema es necesario atender a las distintas investigaciones que se han llevado a cabo hasta la fecha actual, en la que se constata una mayor toma de conciencia del problema por las instituciones.

### **3.2. Datos estadísticos sobre la violencia de género entre adolescentes.**

Ya hemos visto algunos estudios estadísticos en las publicaciones que hemos analizado, a continuación completaremos esta información con datos específicos sobre la incidencia de la violencia de género entre adolescentes, la variable de género dentro del problema del bullying o el acoso sexual en las escuelas. Para ello emplearemos las estadísticas basadas en los Informes del Defensor del Pueblo (1999 y 2007), el informe *Violencia de género entre novios adolescentes* del Grupo de Investigación Pedagógica (2004) y, fundamentalmente, del trabajo Ministerio de Igualdad *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Principales resultados* (2010).

#### **- Estadísticas basadas en los Informes del Defensor del Pueblo (1999 y 2007):**

- **La variable de género en las estadísticas sobre bullying (víctima, agresor o testigo):**

- Víctimas:

La variable del género resulta excelente para clarificar los datos de la incidencia general de bullying. Aunque en todos los tipos de maltrato, excepto "hablar mal", la incidencia masculina mayor que la femenina, si bien sólo en tres de las variables la diferencia estadística es significativa: "no dejar participar", "poner motes", y "amenazar para dar miedo". En el caso de "hablar mal" la situación es la contraria que en el resto de variables, siendo las chicas el grupo más numeroso.

- Agresores:

También el género es importante en el caso de los agresores y las agresoras. Además de todas las conductas que se han indicado en el caso de las víctimas, se observa aquí que existe un número perceptiblemente mayor de chicos que atacan en las siguientes categorías: "insultar", "esconder cosas", "robar cosas" y "amenazar para dar miedo". En el caso contrario, al igual que ocurría con el número de víctimas, existe una mayor incidencia en las chicas existe cuando se trata de "hablar mal de otros". Por

lo tanto, estos datos muestran que la participación de los chicos en la violencia escolar es mucho mayor en la gran mayoría de las modalidades de maltrato.

- Testigos:

Como hemos visto anteriormente, las chicas son las testigos más numerosas en los casos de hablar mal de alguien, mientras que los chicos son el grupo mayoritario en el resto de variables.

- **La variable de género en las estadísticas sobre bullying (tipo de agresión)**

Como acabamos de ver, el maltrato entre iguales es perpetrado principalmente por los chicos. En todos los tipos de agresiones tienen un papel prioritario, aunque las chicas, en grupos femeninos o mixtos, superan a los chicos cuando se trata de hablar mal de otros. Los fenómenos de **exclusión social** son llevados a cabo por los chicos, aunque las chicas también participan en ello formando parte de grupos mixtos. Cuando el maltrato es una exclusión activa – “no dejar participar” -, los chicos son el grupo más numeroso con diferencia, ya sea individualmente (24.4%) o, sobretodo, en grupo (el 41%). Un 10% de los casos de exclusión activa es realizado por grupos de chicas, y, en un porcentaje algo mayor, por grupos mixtos (16.6%). La acción de “no hacer caso a otros”, que supone una causa de la exclusión, también sigue esta tendencia en el perfil del agresor, si bien no demuestra una diferencia clara: En el total de la población estudiada los chicos que no hacen caso individualmente a otros constituyen casi una quinta parte (19%), un 30% de los casos son chicos en grupo; y en un 17% de los casos los autores pertenecen a grupos pequeños.

Las **agresiones verbales** también son perpetradas principalmente por los chicos, especialmente cuando se trata de “insultar” y “poner motees”. En más de la mitad de las situaciones de maltrato o violencia sufrida por los y las estudiantes, se reconoce como autores de insultos a un chico (27.9%) o a varios (41.3%). En el caso de las chicas, el porcentaje es mucho menor: el 4.4% lo hace en grupos, aunque este porcentaje aumenta si éstas se encuentran en grupos mixtos (16.6%). Los porcentajes son prácticamente los mismos si se analiza quién pone motees. Sin embargo, hablar gravemente de un compañero o hacia el compañero es una conducta realizada de



forma similar por los chicos, individualmente (14.8%) o en grupo (22.2%), y por las chicas, individualmente (11.5%) o en grupo (26.6%).

Las **agresiones físicas indirectas** (es decir, agredir a la persona a través de sus propiedades) son perpetradas claramente por los chicos en todos los casos (ocultar, romper o robar cosas). Aunque las chicas también participan si se encuentran en grupos donde también hay muchachos. Donde parece más sensible la diferencia entre sexos en la responsabilidad de este tipo de agresión es en la acción de "romper las cosas", realizada solo por los muchachos o grupos de muchachos (42.3% y 37.4%, respectivamente). Si ocultar o robar cosas continúan siendo agresiones masculinas realizadas individualmente (el 31% y 35.6% de los casos, respectivamente) o en grupo (el 37% y 29.9%), las chicas participan más en estas agresiones cuando están en grupos mixtos (16.2% y 13.9% respectivamente).

El maltrato físico directo a un compañero o a un grupo, es, nuevamente, un caso de agresión claramente masculina, individualmente (38.2% de los casos), y en grupo (43.9% de los casos). Menos del 5% de los casos tienen como autor a una chica o a un grupo de ellas.

Los casos más numerosos de **amenazas** o de **chantajes** también pertenecen a los chicos, tanto en autoría como en victimización. Las amenazas con el propósito de dar miedo a la víctima son mucho más frecuentes en la población estudiada (250 casos) que los del tipo instrumental. Sin embargo, en todos ellos, la proporción de chicos implicados triplica a la de las chicas. Tan solo un 10% de las amenazas, son hostigamiento, son perpetradas por las chicas. Los pocos casos de **acoso sexual** son llevados a cabo en un 75% por chicos, la mitad individualmente y la otra mitad en grupo. En el 25% restante éstos han participado aunque sea en menor medida.

En resumen, se puede concluir a partir de los datos de este estudio que el cuestionario permite para distinguir desde la naturaleza de las agresiones hasta el tipo de autor. Aunque la tendencia dominante es que el agresor es hombre, las chicas tienen un papel casi tan primordial como el de los chicos, ya que participan en los fenómenos de exclusión social, y, de forma más relevante, en un tipo de agresión verbal particular: "hablar mal de otros", aunque no en el resto de agresiones verbales (los insultos y los motes).

- **Acoso sexual:**

El acoso sexual, como un tipo de violencia género que se da en las escuelas, no es muy habitual, sólo 1.7% de los alumnos o alumnas han sido víctimas de esta violencia, el 0.5% se confiesa como agresores comunes, y el 5.8% han sido testigos de casos de acoso sexual en la escuela.

El 36.7% de los casos de acoso sexual registrados en la muestra estudiada se realizan en el aula. Los pasillos son el segundo lugar elegido para este tipo de agresión, con una cuarta parte de los casos registrados. En tercer lugar, con el 21.7% de casos, aparece el patio. Un 15% de los casos mencionados sucede fuera del centro, mientras que un 10% ocurre cuando los y las adolescentes salen del centro.

Los 59 casos de acoso sexual registrados en la muestra tienen como agresor a un compañero o compañera de clase en su mayoría (67.8%). Una cuarta parte de los casos corresponde a alumnos o alumnas del mismo curso de la víctima pero de otras clases. Los compañeros o compañeras de otros cursos superiores son autores de este tipo de hostigamiento sexual en un 11.9% de los casos.

- **Datos estadísticos del GIP**

El GIP (*Grupo de Investigación Pedagógica*), formado por profesores y profesoras de distintas universidades, publicó en 2004 un estudio *Violencia de género entre novios adolescentes*. En él aparecía una serie de datos interesantes acerca de este tipo de violencia de género específica que aparece entre las parejas jóvenes, y que no ha sido, hasta el momento, estudiada en profundidad. Este grupo de investigación descubrió que el 76,9% de las mujeres que habían sufrido algún tipo de maltrato por parte de su pareja fueron víctimas entre los 16 y los 19 años, y un 9% de los casos de violencia de género ocurre entre parejas adolescentes, dato que resulta muy interesante para comprender la realidad de la violencia de género entre parejas esporádicas de jóvenes. Con esa premisa, tomando una muestra de mujeres adolescentes (con una edad media de 16 años), el estudio reveló que:

- Éstas se habían sentido maltratadas física o psicológicamente por su pareja en el 31,3% de los casos.
- Un 22,6% de ellas se sentían aisladas en ocasiones por parte de su pareja adolescente.

- El 32,9% de los novios adolescentes ignoraban los sentimientos de sus parejas más de una vez, según la opinión de las chicas.
- El 35,9% de las chicas se han visto retenidas en algún sentido por parte de sus novios.
- Un 8,6% de las adolescentes han recibido amenazas de suicidio si terminaban la relación con su pareja por parte de ésta.
- El 15,9 de las chicas se han visto manipuladas con mentiras más de una vez por parte de sus novios.
- Un 18,3% de los chicos sospechan que sus parejas puedan tener otra relación a la vez.
- El 14,3% de los chicos intentan probar la fidelidad de sus novias mediante trampas.
  
- **Datos estadísticos del Ministerio de Igualdad**

Especialmente relevantes para nuestro estudio resultan las conclusiones extraídas de las encuestas realizadas por el Ministerio de Igualdad (2010) recogidas en el informe *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Principales resultados*. Aunque ya hemos empleado alguno de los datos de este trabajo para justificar nuestra tesis doctoral, a continuación recopilaremos los resultados principales:

- El 18,9% de las adolescentes encuestadas justifican en cierta forma el sexismo y la violencia como reacción a una agresión.
- El 4,96% de las chicas ha vivido situaciones de maltrato en pareja con cierta frecuencia.
- El 7,0% de las chicas declara haber sido controlada en sus conductas a menudo o muchas veces por su pareja actual o pasada, o por un chico que quería salir con ellas.
- El 6,1% considera que han intentado aislarla de sus amistades, lo que constituye frecuentemente el primer eslabón de la cadena de maltrato, que no suele ser identificado como tal, sino más bien considerado como “prueba de amor”.
- El 32,1%% de los varones encuestados justifican en cierta forma el sexismo y la violencia como reacción a una agresión, porcentaje muy superior al de las chicas.

- El 3,21% de los adolescentes reconocen haber ejercido situaciones de maltrato en la pareja con frecuencia.
- Las situaciones de maltrato más frecuentes y extendidas son las de control abusivo y aislamiento, seguidas de otras formas de abuso emocional, a través de las cuales suele iniciarse la violencia de género en la pareja desde la adolescencia.
- El porcentaje de chicos que reconoce haber ejercido o intentado cada situación de maltrato hacia la chica con la que salía, quería salir o quería salir con él, es menor al porcentaje de chicas que reconoce haber sufrido cada situación. Las diferencias son mayores cuando se consideran las respuestas que reflejan haberlas vivido con frecuencia: “a menudo” o “muchas veces”.
- La mentalidad “machista”, que subyace tras la violencia de género, destaca como su principal condición de riesgo desde la adolescencia.
- El 4,8% de los chicos y el 1,3% de las chicas opina que la violencia familiar es un asunto privado que no debe salir del mismo.
- El 12,2% de los chicos y el 5,8% afirman que para llevar una buena relación de pareja es deseable que la mujer no le lleve la contraria al hombre.
- El 11,4% de los chicos y el 2,5% de las chicas creen que está muy bien que un chico salga con muchas chicas, pero no al revés.
- El 10,7% de los chicos y el 7,4% de las chicas consideran que el hombre agresivo es más atractivo.
- El porcentaje de chicos que justifica la *violencia como reacción* es el triple o más que el de chicas.
- Los consejos escuchados con más frecuencia a adultos del entorno son los que coinciden con los valores de igualdad, respeto mutuo y no violencia; valores que parecen, por tanto, coincidir claramente con lo que nuestra sociedad quiere ser y, por tanto, trasmite a la infancia y a la juventud. Resultados que ponen de manifiesto la importancia de la familia para influir en este tema, al ser el contexto en el que con más frecuencia las personas adultas a las que se hace referencia en la pregunta hablan de estos temas.
- Todos los consejos a favor de la igualdad y la no violencia han sido más escuchados por las chicas que por los chicos.

- En cuanto a las medidas educativas en materia de prevención de violencia de género, el 40,9% del alumnado que cursa estudios secundarios afirma recordar que en su centro educativo se ha tratado el *problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja*”, siendo más recordada por las chicas (46,9%) que por los chicos (34,4%).
- El 39,9% del profesorado que trabaja con adolescentes en la escuela afirma haber tratado el problema de la violencia de género el curso anterior y considera que las actividades realizadas fueron muy eficaces para los objetivos propuestos, siendo en la mayoría de los casos explicaciones del profesor o de la profesora.
- El hecho de haber trabajado en la escuela específicamente el problema de la violencia de género, y que dicho trabajo tenga un suficiente impacto como para ser recordado, disminuye la probabilidad de ejercer violencia de género en el caso de los chicos. Así, el tratamiento educativo específico contra la violencia de género se ha demostrado en estudios experimentales eficaz para disminuir las principales condiciones de riesgo de violencia de género.
- El trabajo escolar contra la violencia de género también se relaciona con un menor riesgo de sufrir dicho problema entre las chicas, aunque la relación en este caso es de menor magnitud a la detectada entre los chicos.
- Los resultados obtenidos apoyan la conveniencia de que este tema se trate con procedimientos muy participativos, como el debate y el trabajo cooperativo en equipos de chicos y chicas, en los que puedan elaborar sus propias propuestas sobre cómo erradicarlo. A favor de este tratamiento a través de los grupos de iguales cabe considerar, también, que el 89,9% de las chicas afirme que en caso de sufrir el maltrato de su pareja “hablaría con las amigas”, y que el 79,1% de los chicos anticipen que en dicha situación “hablaría con los amigos”; las relaciones de amistad con iguales destacan, por tanto, como el principal recurso al que pedir ayuda o consejo frente a la violencia de género.
- Los consejos escuchados por el alumnado a personas adultas del entorno sobre el dominio, la sumisión y la violencia destacan entre las principales condiciones de riesgo de violencia de género y los consejos opuestos, sobre la igualdad y la *no violencia*, como una importante condición de protección. De lo que se deriva la necesidad de incorporar en la

prevención de la violencia de género el trabajo con las familias. Trabajo que el 27,7% de los centros, según sus equipos directivos, ya está realizando y que es preciso generalizar para que llegue a todas las familias.

- La principal fuente de información en el tema de la violencia de género que reconocen profesorado y alumnado son los medios de comunicación. Tanto los hombres como las mujeres destacan de forma muy mayoritaria, por encima del 80%, que la principal influencia en este tema han sido: el cine y la televisión (estudiantado), los informativos de televisión y la prensa escrita (el profesorado).

En este caso, las cifras aportadas por el Ministerio de Igualdad (2010) sirven de apoyo a nuestra segunda hipótesis: *"Si la concepción que se tiene del amor, la violencia y los modelos de atracción y elección es social, ésta puede ser modificada mediante las interacciones que los adolescentes establecen en sus distintos ámbitos de socialización, entre ellos las escuelas de educación secundaria, los centros de educación no-formal, los clubs juveniles y los lugares de ocio, e implicando en ellos a agentes normalmente alejados de la educación de los jóvenes: familiares, amigos, y otros miembros de la comunidad, además de a los propios educadores y monitores que trabajan en ellos"* ya que los resultados ponen de manifiesto tanto la importancia que el trabajo educativo contra este problema puede tener para proteger a las adolescentes como la necesidad de situar dicho trabajo en una perspectiva integral que incluya también la intervención desde las familias y desde el resto de la sociedad.

Tal y como se expresa en el propio informe *"la eficacia del tratamiento específico contra la violencia de género en la escuela que se detecta en este estudio puede deberse a su influencia para reducir las principales condiciones de riesgo: la justificación de dicha violencia, la influencia de los consejos recibidos en su dirección, así como la tendencia a minimizar el maltrato que se expresa en forma de abuso emocional, como suelen ser las primeras manifestaciones de la violencia de género en la pareja desde la adolescencia. Estos resultados llevan a destacar la necesidad de que el tratamiento educativo específico contra la violencia de género llegue a toda la población que cursa estudios secundarios, para mejorar la prevención de dicho problema."* (Ministerio de Igualdad, 2010).

### **3.3. Medidas llevadas a cabo por el país para prevenir y combatir la violencia de género entre los y las adolescentes.**

Acabamos de ver la gran relevancia que tienen las medidas educativas en materia de prevención de violencia de género entre adolescentes, principalmente basadas en el propio currículum académico de secundaria. No obstante, estas medidas no sólo proceden del entorno educativo formal, otros agentes, como las administraciones públicas estatales y autonómicas, las ONGs, el entorno privado o la investigación académica han propuesto estrategias de prevención de esta problemática tanto a través de una planificación a largo plazo, como mediante acciones puntuales.

La *"Ley Orgánica de Protección integral contra la Violencia de Género"* (2004) española comenzó a reflejar los nuevos ambiciosos desafíos que demandaba la sociedad, reconociendo que *"los Poderes Públicos deben adoptar medidas de sensibilización y educación basadas en: El respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad entre los hombres y las mujeres, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia, todo ello desde la perspectiva de las relaciones del género, dirigida tanto a los hombres como a mujeres, de un trabajo comunitario e intercultural, contemplando un programa amplio de la formación complementaria y el reciclaje de los profesionales que participan en estas situaciones"*.

El capítulo primero de esta ley desarrolla los principios de la prevención de la violencia en cada nivel educativo, desde la educación infantil hasta la universidad, y especifica que tanto la formación inicial como la formación permanente del cuerpo docente debe permitir el desarrollo de una serie de objetivos que estén relacionados con las recomendaciones de la Unión Europea, resaltando, además, el papel que la inspección educativa y los consejos escolares deben realizar para garantizar que las medidas sean exactas y eficaces. En la exposición de las razones con las que comienza este texto legislativo se dice textualmente que: *"En la educación secundaria la enseñanza está construida a partir de la igualdad entre hombres y mujeres y contra violencia de género como contenido del plan de estudios, incorporando en todos los consejos escolares a un miembro que impulse medidas educativas en favor de la igualdad y contra la violencia contra la mujer"*.

Según este texto, el gobierno español ha comenzado un plan específico para fomentar la mejora de la convivencia escolar, siguiendo estos puntos específicos:

1) Para impulsar la investigación y fomentar la mejora de la convivencia:

- Creación de un Observatorio Estatal para investigar la convivencia escolar y la prevención de conflictos en las aulas.
- Revisión de la legislación básica sobre el tema en la Conferencia Sectorial de Educación.
- Intercambio y revisión de las medidas y decisiones que las distintas Comunidades Autónomas han adoptado para tratar los problemas de convivencia escolar dentro del marco de la Conferencia Sectorial de Educación.
- Incorporación de asignaturas sobre convivencia en los programas de formación inicial del profesorado.
- Programas de control de asistencia de alumnos e información a las familias.

2) Para facilitar el intercambio de experiencias:

- Página web sobre convivencia.
- Ayudas y premios para proyectos que promuevan la convivencia escolar, en colaboración con las Comunidades Autónomas.
- Celebración de congresos de carácter anual e internacional sobre temas relacionados con la convivencia escolar.

3) Para proporcionar estrategias, directrices y materiales:

- Elaboración de guías de "buenas prácticas" y materiales de apoyo.
- Curso de formación para profesionales a cargo de los temas de convivencia escolar.
- Desarrollo de planes de convivencia en todos los centros.

4) Acuerdos con organizaciones e instituciones para el comienzo y el desarrollo del Plan de Convivencia:

- Con los representantes de las Asociaciones de Profesores.
- Con los representantes de las Asociaciones de Padres.
- Con los representantes de las Asociaciones de alumnos.
- Con el FEMP
- Con otras instituciones (Sanidad, Interior, Defensor del Menor, etc.)



Específicamente, para prevenir la violencia de género en las escuelas los objetivos del Gobierno Español son:

- 1) La adaptación a la diversidad que existe dentro de cada clase, con el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en cuanto a género, producción, nivel de integración en el grupo de clase, grupo étnico, riesgo de violencia...).
- 2) Dar un aumento significativo de poder y responsabilidad a los alumnos y las alumnas en su propia educación, especialmente en las actividades en las cuales se solicita que desempeñen papeles adultos, como expertos en áreas diversas (justicia, medios de comunicación, prevención, política...).
- 3) Diseñar programas específicos para superar las creencias sexistas entre los y las adolescentes.
- 4) Incrementar el conocimiento que los y las adolescentes tienen acerca de la discriminación y la violencia de género a lo largo de la historia y en el momento presente.
- 5) Conseguir un aumento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su actual sensibilidad socio-emocional, logrando cambio positivo en ambos grupos, aunque especialmente en ellos, debido a la fuerza que ejerce en éstos la identidad masculina tradicional.
- 6) La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado.
- 7) Desarrollar una representación de la violencia que ayude a combatirla, apoyando la superación de las creencias sexistas y la justificación de la violencia doméstica, del racismo y la xenofobia, así como aquellas que conducen a la violencia entre iguales.
- 8) Reducir las situaciones de exclusión en las escuelas, tal y como son percibidas por las víctimas, ya que son situaciones en las que si no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 9) Reducir las situaciones de violencia en las escuelas, especialmente las de carácter más grave.
- 10) Mejorar la calidad de las relaciones entre el alumnado y el personal educativo.
- 11) Reducir las situaciones de violencia en los lugares de ocio.

- 12) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en los lugares de ocio, rechazando el uso de las agresiones como forma de resolver conflictos.

Estos objetivos han sido aplicados a través de diferentes programas, como el realizado por María José Díaz Aguado llamado: *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. En éste se diseñaron actividades específicas utilizadas para lograr los objetivos descritos anteriormente:

- Para construir la igualdad:
  - Desarrollo de habilidades comunicativas a través de un vídeo didáctico.
  - Discusión en grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación, enfatizando la conexión entre la vida cotidiana y el sexismo.
  
- Para aprender la construcción de los derechos humanos en el ámbito público y privado:
  - Elaboración de una declaración de derechos humanos.
  - Comparación con la elaborada en 1948.
  - Discusión sobre la violación de los derechos humanos en el ámbito privado.
  - Discusión sobre la violación de los derechos humanos en el ámbito privado de los y las adolescentes.
  
- Para detectar el sexismo:
  - Aprender cómo se da el sexismo en el lenguaje
  - Aprender cómo se da el sexismo en la publicidad
  - Evaluación de los mensajes de igualdad en grupos heterogéneos.
  - Discusión sobre la naturaleza de la violencia
  - Discusión sobre la violencia contra la mujer a través de documentos de prensa, televisión y textos.
  - Discusión de la victimización y su aplicación a la vida diaria de los y las adolescentes.
  - Discusión sobre la violencia de género a través de un vídeo.
  - Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia de género.

- Para prevenir la violencia entre iguales en la escuela y los lugares de ocio:
  - Detectar las causas que conducen a la violencia en general.
  - Detectar las causas que conducen a la violencia entre adolescentes.
  - Discusión de las estrategias de prevención de la violencia en el centro educativo y en los lugares de ocio.
  - Elaboración de un decálogo de erradicación de la violencia en las relaciones que se establecen en la escuela.

Aparte de estas medidas llevadas a cabo por el Gobierno y los estudios realizados por las Universidades (como el trabajo ya analizado de Díaz Aguado), las Comunidades Autónomas, las ONGs y otras organizaciones sociales han diseñado también campañas y actividades para prevenir la violencia de género en las escuelas.

En el caso de las Comunidades Autónomas los organismos públicos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las administraciones educativas de estos gobiernos regionales han intentado dar una respuesta específica a esta problemática, especialmente durante el último lustro. Estos trabajos han ido encaminados a la detección del sexismo, la coeducación y la prevención de la violencia contra las mujeres, concretamente, las administraciones autonómicas han promulgado leyes y normas, han difundido campañas de sensibilización, han puesto en marcha programas específicos de prevención en las aulas y han publicado materiales didácticos para ser empleados especialmente en las escuelas de educación formal.

Este incremento de la sensibilidad de las Comunidades Autónomas frente al problema de la violencia de género y su prevención proviene de la transferencia en 1994 de las competencias en materia de igualdad de oportunidades a las administraciones sectoriales. En la actualidad todas ellas cuentan con organismos de igualdad que desarrollan políticas específicas orientadas a las mujeres (Instituto de la Mujer, 2005), si bien algunas comunidades ya contaban con Institutos de la Mujer desde fechas anteriores.

No obstante, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, los programas de prevención de violencia de género se enmarcan en el amplísimo ámbito de la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. En este sentido, Andalucía es la única comunidad que cuenta, desde el año 2005, con un *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación* (BOJA, 227, de 21 noviembre de 2005) cuyo planteamiento para prevenir las relaciones violentas el desarrollo integral

de alumnos y alumnas en igualdad superando el peso de la tradición y los prejuicios, especialmente a través de la coeducación, nombrando a un responsable de ello en cada centro.

En otras comunidades, los programas de coeducación se llevan a cabo dentro del área de innovación educativa, como en las Islas Canarias, donde funciona, desde 1998, la Unidad de programas educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, que lleva a cabo un *Programa para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos* cuyo objetivo es propiciar el trabajo coeducativo apoyando la labor docente. Entre sus funciones están: la sensibilización de las comunidades educativas sobre la importancia de la prevención de la violencia contra las mujeres; la elaboración de materiales que faciliten la erradicación de esta problemática; y la colaboración con otras instituciones para el intercambio de experiencias educativas en este campo.

Otro caso similar es el de Cataluña, la cual dispone, dentro de los Programas de Innovación del Departament d'Educació, de uno destinado específicamente a la coeducación que incluye acciones concretas para prevenir la violencia contra las mujeres, desarrolladas en conjunto con el Institut Català de les Dones. Entre ellas, el proyecto *Talla amb els mals rotllos. Per unes relacions lliures de violència* trata de concienciar y educar desde el año 2004 a los y las adolescentes en la detección y rechazo de actitudes que pueden conducirles en el futuro hacia relaciones de pareja violentas. Para ello se han creado numerosas campañas publicitarias, programas de acciones formativas, despliegue de jóvenes agentes educativos, creación del portal *Talla amb els mals rotllos* y difusión de material didáctico, el cual se compone de un CD que recoge la metodología para trabajar el tema de los abusos en las parejas jóvenes en las tutorías de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en Ciclos Formativos de todos los Institutos de Enseñanza Secundaria de Cataluña.

En Galicia, en 1998, se puso en marcha el *Seminario permanente de educación para la igualdad del Servizo Galego da Igualdade*, gracias a la colaboración entre las Consejerías gallegas con competencias en educación y en la promoción de la equidad entre los sexos, las cuales también se encargan de la prevención de la violencia contra las mujeres. Este seminario ha puesto en marcha el *Programa de prevención da violencia de xénero para adolescentes* (Erick Pescador Abiade, 2004), que se implantó durante el curso pasado en 21 centros de secundaria con la pretensión de involucrar tanto al profesorado como a la juventud en la detección precoz y en la eliminación de ideas estereotipadas sobre los sexos y el amor. También auspició el

proyecto *Para unhas relaciones de calidade, evitemos a desigualdade. Combatamos la violencia*, el cual se llevó a cabo en dos institutos gallegos a lo largo del curso 2003-2004. Además, el Servizo Galego da Igualdade ha editado los materiales *Educación para previr la violencia de xénero. Guía para o profesorado de educación infantil, primaria y secundaria* (2003) y *Previr dende casa. Guía para promover las relaciones de paz e equidade* (2004).

Siguiendo esta misma línea, gran parte del resto de Comunidades Autónomas han desarrollado en los últimos cinco años programas preventivos, mediante la redacción de diverso material didáctico y la difusión de experiencias innovadoras en este ámbito. En ellos se pueden establecer varias líneas de trabajo teniendo en cuenta los actores que participan, la metodología empleada o las temáticas principales que se tratan, si bien todas coinciden en que el origen de la violencia se encuentra en las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, favorecidas por pensamientos y actitudes sexistas muchas veces interiorizados de manera inconsciente. No obstante, la principal diferencia entre ellos estriba en qué factores de protección se ponen en marcha y de qué manera se disminuyen los factores de riesgo.

De esta forma, encontramos, en primer lugar, las propuestas didácticas enraizadas en la coeducación, las cuales proponen un cambio de contenidos curriculares para incluir la historia, los saberes y las aportaciones femeninas hasta ahora excluidas por ser consideradas poco académicas. Entre ellas encontramos: *Materiales didácticos para la Coeducación. Construyendo contigo la igualdad*, editados por el Instituto Asturiano de la Mujer, y los *Cuadernos de coeducación*, editados como parte de la Serie Materiales Curriculares INNOVA (Programa Harimaguada y Asesoría de coeducación del CEP de La Laguna, 1994).

Otra línea distinta seguida por los materiales creados por las Comunidades Autónomas para prevenir la violencia de género, es la que se dedica específicamente al ámbito de la educación en valores. La metodología propuesta en este sentido es eminentemente práctica, proponiendo dinámicas de grupo para aumentar la autoestima, desarrollar habilidades sociales y, concretamente, para la resolución pacífica de conflictos, aunque también se abordan contenidos teóricos sobre el sexismo, los prejuicios y los estereotipos y la violencia sexual. Dentro de esta temática, podemos destacar el *Programa educativo para la prevención de las conductas violentas y de la desigualdad* (IPE, 2002) del Gobierno de La Rioja, dirigido al alumnado de Primaria. Por su parte, a partir de un estudio sobre las causas del aumento de la agresividad infantil, el Instituto Aragonés de la Mujer publica el Programa Valor.

*Programa educativo de actitudes y valores socio-afectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar* (2001), dirigido a alumnos de Infantil y Primaria. Por otra parte, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía edita *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género* (Jiménez, 1999), que incluye propuestas de trabajo para todos los niveles educativos, desde primaria hasta la educación de personas adultas.

Además de las comentadas, existe otra línea de acción que trata de dotar de herramientas tanto cognitivas como emocionales para la detección precoz de situaciones de violencia, si bien se trata de un tema que, hasta fechas muy recientes, no se ha planteado desde el ámbito preventivo. Ejemplo temprano de ello es la publicación Graciela B. Ferreira: "Novias maltratadas" (en *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*, 1995), en el que la autora realiza una aportación muy valiosa para la prevención de la violencia durante el noviazgo, indicando factores que pueden ser indicadores de abuso.

Este tipo de propuestas, muy escasas en número, trabaja sobre factores de protección, pero incidiendo especialmente en la identificación de situaciones de abuso no sólo en parejas estables, sino en los estadios anteriores a este tipo de relación, ya que, tal y como veremos en los resultados del trabajo de campo de nuestra tesis doctoral, no son pocos los y las jóvenes que sitúan la violencia contra las mujeres en parejas adultas, estables, ignorando las fases anteriores, en las que también se dan situaciones de violencia. Por ello, el programa piloto *Nahiko*, que desarrolla el Instituto Vasco de la Mujer/Emakunde desde el curso 2003-04, intenta prevenir el maltrato en las futuras relaciones de pareja trabajando con el alumnado del tercer ciclo de primaria.

Por su parte, el Instituto Balear de la Dona editó el año pasado *Materials didàctics per prevenir la violència de gènere* (Estudi 6. Gestió Socioeducativa, 2003), que realiza propuestas de trabajo para cada uno de los niveles educativos, incluyendo las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y que, desde una perspectiva de género, analiza la génesis de la violencia contra las mujeres.

En cuanto a las campañas de sensibilización llevadas a cabo por las Comunidades Autónomas, la importancia del tema, debido a su magnitud y consecuencias, ha llevado a que gran cantidad de centros escolares de todo el Estado hagan un esfuerzo por hablar de él en algún momento del curso. De esta manera, el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, y el 25 de noviembre, Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres, se han convertido en un momento clave para

trabajar en los centros y no son pocos los que realizan actividades específicas para esos momentos puntuales. Desde 2003, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias realiza sendas campañas de sensibilización en estos días enviando propuestas didácticas para primaria y secundaria a todos los centros. También la Consejería de Educación de Andalucía y el Instituto Andaluz de la Mujer realizan desde 2001 campañas con motivo del 25 de noviembre que incluyen la publicación de la *Revista Coeducación*, que ofrece al público infantil y juvenil manifiestos, información sobre violencia y actividades sobre el maltrato.

En relación al trabajo de las asociaciones de mujeres, y áreas de la mujer de sindicatos como FETE-UGT, CCOO, y STES, éstos llevan dedicando desde hace varios años numerosos esfuerzos a la prevención de violencia de género en la educación. Como ejemplo de ellas podemos citar a la Fundación Mujeres y la Federación de Mujeres Progresistas, las cuales han contribuido en los últimos años a la prevención de actitudes sexistas desde la educación formal y no formal.

En 1987 se creó la Federación de Mujeres Progresistas<sup>19</sup>, que, desde sus inicios, ha centrado sus esfuerzos en la prevención de la violencia de género a través de diferentes propuestas. Su presencia en diferentes puntos de la geografía española ha posibilitado la realización de actividades de formación, atención y sensibilización social, con acciones como las "Jornadas Interdisciplinares sobre Violencia de Género, Violencia y Derecho", los seminarios "Relaciones de poder entre mujeres y hombres", y campañas como "El amor no es la ostia", "Movilízate contra la violencia" y "Ser mujer puede ser perjudicial para tu salud", además de realizar distintas investigaciones. Entre éstas destacan: *Cuaderno de trabajo contra la violencia de género* (Laviña, 2000), material que ofrece a la juventud información para detectar y actuar contra la violencia sexista y que contiene información práctica sobre centros de atención y líneas telefónicas especializadas en la temática. Por su parte, *Adolescencia y violencia de género* (Ana Heras y Carmen Laviña, 2002) es un estudio que recoge la visión de chicos y chicas de Madrid sobre la violencia contra las mujeres, ofreciendo resultados un tanto desesperanzadores acerca de los estereotipos de chicos y chicas, en los cuales predominaban los criterios excluyentes.

Por su parte, la Fundación Mujeres<sup>20</sup>, creada en 1994, dispone de un fondo destinado específicamente a la prevención de la violencia contra las mujeres, por

---

<sup>19</sup> [www.mujeresprogresistas.org](http://www.mujeresprogresistas.org)

<sup>20</sup> [www.fundacionmujeres.es](http://www.fundacionmujeres.es)

medio del cual se impulsan distintos programas y acciones. Uno de los programas que han llevado a cabo es El Proyecto Mercurio, el cual se dirige específicamente a la sensibilización de la población masculina, teniendo como objetivo principal el incentivar el compromiso de los hombres en la denuncia de la violencia contra las mujeres, impulsando además un debate social y colectivo que busca la reflexión sobre aquellos aspectos de la masculinidad que se vinculan a actitudes violentas. Dentro de este propósito, la fundación ha promovido un "Manifiesto de varones contra la violencia" y ha realizado la campaña publicitaria "Símbolo (lazo blanco)", además de difundir folletos y carteles, emitir anuncios publicitarios en salas de cine, participar en programas de radio y publicar textos en prensa escrita y digital.

La Fundación Mujeres también ha llevado a cabo, a través de una colaboración con la UNED, el Proyecto Detecta (entre 2001 y 2003), con el objetivo de determinar el grado de riesgo en que se encuentran los varones adolescentes de ejercer violencia contra las mujeres en un futuro y el de las chicas de padecerla, proponiendo y definiendo respuestas oportunas para llevar a cabo una adecuada prevención.

Por otra parte, diversas asociaciones creadas por y para hombres se van sumando a la lista de iniciativas sociales para la erradicación de la violencia contra las mujeres, si bien la perspectiva desde la que miran el problema estos grupos es diferente: la revisión de la identidad masculina.

A lo largo de la década de los años noventa del siglo XX se celebran los primeros encuentros en España y, paulatinamente, va creciendo el número de asociaciones y colectivos de hombres por la igualdad y la erradicación de la violencia contra las mujeres.

Andalucía es una de las comunidades pioneras en la creación de asociaciones de hombres contra la violencia. Tal es el caso de la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE)<sup>21</sup>, que se funda a principios de 2001 en Málaga. Los principios de este colectivo se fundamentan en la búsqueda de nuevas formas de ser hombre construyendo un modelo positivo, respetuoso, igualitario y más libre, y la lucha contra todo tipo de discriminación en razón de sexo.

Dentro de esta búsqueda de un nuevo modelo de masculinidad, estas asociaciones deciden promover cambios en su entorno cercano a través de varios proyectos dirigidos especialmente a adolescentes:

---

<sup>21</sup> [www.ahige.org](http://www.ahige.org)



- Proyecto "I-gual-es en los IES. Intervención por la igualdad y contra la violencia": Nace con el objetivo de ofrecer modelos positivos de igualdad y respeto para contrarrestar el modelo tradicional de masculinidad y feminidad. El proyecto, con una duración de entre tres y seis meses, busca la máxima implicación de toda la comunidad educativa; de esta manera, no se plantean sólo la realización de talleres de igualdad, género y prevención de la violencia, sino que el proyecto invita a crear redes entre centros, observatorios de igualdad y no violencia, elaborar boletines para su distribución, involucrar al Consejo Escolar, etc.
- "Proyecto Igualaria"<sup>22</sup>: que trata de promover la "Red de jóvenes por la igualdad y contra la violencia de género" en coordinación con el Área de Juventud de la Diputación Provincial de Málaga. A través de esta iniciativa se dota a los y las jóvenes de un espacio en el que compartir experiencias, información y, sobretudo, les permite encontrar a otras personas que defienden una sociedad sin sexismo.

A estas acciones se han unido diversos proyectos de investigación centrados en la masculinidad. El Centro de Estudios de la Condición Masculina<sup>23</sup>, creado en Madrid en 1993, promueve cambios en el estilo de vida, el comportamiento y la salud de los varones. En ella trabajan diferentes profesionales de la salud mental y la educación que buscan estimular proyectos y talleres democráticos, no violentos, de igualdad y no discriminación en lo cotidiano y críticos con el modelo jerárquico y egocéntrico masculino tradicional.

Para concluir este punto, es necesario mencionar a la Delegación de Igualdad y Salud del Ayuntamiento de Jerez, que incorpora en su estructura el Programa de Hombres por la Igualdad, paralelo al Departamento de Mujer y a los otros servicios que ofrece. Esta parcela de la Administración tiene, entre otros objetivos, atender las necesidades que los hombres demandan en el camino hacia otro tipo de relaciones entre los sexos para facilitar su adaptación a un cambio que implica, entre otras cosas, compartir responsabilidades familiares, el trabajo y los puestos de decisión. Entre las actividades que realizan cabe destacar: encuentros, campañas de sensibilización, materiales, difusión en medios de comunicación de manifiestos, taller de masculinidades, subvenciones a proyectos, etc.

---

<sup>22</sup> [www.igualaria.net](http://www.igualaria.net)

<sup>23</sup> [www.cecomas.com](http://www.cecomas.com)

Finalmente, además de estas iniciativas institucionales y de organizaciones sin ánimo de lucro, algunos de los proyectos Daphne promovidos en España han estudiado el problema de la violencia de género entre adolescentes, llevando a cabo distintas medidas para su prevención:

- *Combatir la violencia doméstica - educación preventiva a través de organizaciones o grupos educativos locales existentes - El proyecto POMBA:* Realizado por el "Servicio Gallego de Igualdades", el objetivo del proyecto era prevenir violencia de género difundiendo la información, el programa educativo y promoviendo la sensibilización acerca del problema a través de las organizaciones o de los grupos educativos locales existentes asociados a los organismos responsables de la investigación.
- *Educación para una sociedad libre de violencia: Guía para la prevención de la violencia en 20 centros educativos:* Se trata de una guía española dedicada a la prevención de cualquier tipo de violencia en las aulas causada por el racismo, el género, etc.
- *Prevención de la violencia sexual en varones adolescentes - desarrollo de materiales y métodos:* Un proyecto que hemos visto cuando hemos analizado el trabajo del investigador Fernando Barragán. Los métodos y los materiales desarrollados por este proyecto van dirigidos al incremento de la vigilancia de los y las adolescentes en cuanto a comportamientos que puedan tener relacionados con la violencia sexual. Los materiales fueron desarrollados en tres países europeos (Alemania, España, Dinamarca) como contribución a la prevención primaria y puestos en ejecución posteriormente en grupos de sólo chicos (100 aproximadamente). Los procesos fueron evaluados con la cooperación de tres universidades y se organizaron dos conferencias para planear el proyecto, trabajar el contenido y discutir los primeros resultados.
- *Responder y manejar los conflictos entre jóvenes en el ámbito escolar:* Este proyecto fue realizado por Cruz Roja, e intentó desarrollar la metodología y las herramientas adecuadas para los y las profesionales que mediaban en los conflictos de los centros educativos y el intercambio de la experiencia mediante talleres y reuniones.
- *Contra la violencia, especialmente la violencia sexual – Estrategias de prevención:* El objetivo de este proyecto (en cuál participaron dos

organismos españoles: la Mancomunidad del Norte de Tenerife y el Ayuntamiento de Valencia, Servicio de Educación) fue demostrar la coherencia de las estrategias de la prevención que se podrían llevar a cabo entre las escuelas y los municipios en muchas ciudades en Europa, para luchar contra violencia entre los y las adolescentes en general, y la violencia de carácter sexual en particular.

- *Violencia contra las mujeres – Formación de los futuros profesores para una educación no sexista*: Proyecto belga con participación española (de la ya comentada Fundación Mujeres) . Este proyecto se plantea que el papel de la escuela es esencial para la promoción de unas relaciones diferentes entre chicos y chicas como forma de prevención primaria de las “violencias sexuadas” y que es necesaria una formación suplementaria de docentes para que puedan impartir una educación no sexista en sus aulas. En España, se puso en marcha un módulo sobre la pedagogía para la igualdad de oportunidades dirigido al profesorado que se impartió como experiencia piloto en el marco de los cursos de verano de la Universidad de Alcalá de Henares. En esta misma línea, la asociación ha impartido posteriormente, en colaboración con otras entidades, tres ediciones del curso “Capacitación del profesorado para la prevención de la violencia de género”, dirigido exclusivamente a docentes

### **3.4. Conclusiones**

Como conclusión principal de esta revisión de los principales estudios dedicados a la violencia de género entre adolescentes en España y a las medidas de prevención llevadas a cabo en nuestro país, podemos extraer que, pese a que en los últimos años se han incrementado los esfuerzos por comprender esta problemática y prevenirla, su estudio se encuentra en un estado casi embrionario, especialmente si lo comparamos con los dos fenómenos que han sido objeto de nuestro análisis en los dos epígrafes anteriores: la violencia de género y la violencia entre adolescentes. No obstante, los recientes trabajos promovidos por el Ministerio de Igualdad y CREA han impulsado de manera notable el conocimiento sobre este fenómeno, especialmente en lo que se refiere a sus causas y su incidencia actual, datos que nos han proporcionado cierta validación a las dos hipótesis planteadas en nuestra tesis doctoral.

En cuanto a los proyectos dedicados a desarrollar programas de prevención, éstos han aumentado su presencia progresivamente a lo largo de los últimos años, si bien los programas creados han tenido un carácter más bien puntual, y sectorial, ya que cada Comunidad Autónoma, a través de su propia administración o mediante las distintas asociaciones han sido las principales promotoras de este tipo de estudios y medidas. Así, hasta el momento y pese a los resultados muy positivos de la mayoría de estas campañas y los ingentes esfuerzos de las asociaciones de mujeres y hombres contra la violencia de género, no se ha desarrollado una estrategia integral en las escuelas de educación secundaria ni en otros ámbitos de socialización para adolescentes.

Por otra parte, a pesar de que la producción de materiales didácticos y programas de prevención es cada vez más abundante, es posible que la mayoría de ellos no llegue a sus beneficiarios potenciales: Los educadores y las educadoras que trabajan con adolescentes y los propios jóvenes, dada la dificultad que conlleva una cierta difusión de este tipo de medidas a nivel local o regional. Debido a ello consideramos muy necesaria una estrategia global de prevención de violencia de género que implique, no sólo a estos agentes educativos, sino a cualquier profesional que trabaje a menudo con adolescentes, dado que, como ya hemos comentado, es en esta etapa cuando se puede lograr la construcción de relaciones entre sexos que eliminen la violencia y permitan que mujeres y hombres se desarrollen en libertad. Es, precisamente, en esta línea en la que se encuentra nuestra propuesta, en la que se ha contado con la participación de estos agentes.

## **CAPÍTULO 5**

**CAUSAS DE LA IMAGEN DE VIOLENCIA QUE TIENE LA POBLACIÓN  
ADOLESCENTE Y VALORES QUE CONTRIBUYEN A SU PREVENCIÓN SEGÚN  
LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO REALIZADO**



## 1. Introducción

Hasta el momento hemos realizado un recorrido por los datos más representativos acerca de la violencia de género entre adolescentes, y por aquellas teorías que analizan las causas que llevan a situaciones de riesgo en este sentido. No obstante, consideramos necesario añadir a la revisión documental otro tipo de recogida de información de carácter empírico, con el objetivo de añadir científicidad al estudio, precisar sus resultados y tratar de validar las hipótesis de las que ha partido la presente tesis doctoral.

Para ello, y como ya se ha especificado en el capítulo dedicado al diseño de la investigación (Capítulo 1), hemos realizado un trabajo de campo (derivado del proyecto Daphne 2005-1127-Y *Secondary Education Schools and Education in values: Proposals for gender violence prevention*) para el cual hemos empleado una metodología con una orientación crítico-comunicativa para la recogida de información y su posterior análisis.

En este análisis hemos tratado de identificar cuáles son los valores en los que se fijan los y las adolescentes a la hora de sentirse atraídos por alguien y establecer sus relaciones afectivo-sexuales y la vinculación de éstos con la violencia de género. El fin último de dicho análisis ha sido el diseño de una propuesta desde la educación en valores que constituya una socialización preventiva.

De esta forma, hemos tomado como referencia la investigación llevada a cabo por Gómez (2004), en la que el autor analizaba los valores que predominaban en las personas que los y las adolescentes elegían para mantener relaciones, cómo eran dichas relaciones, cómo influían en éstos sus procesos de socialización, y cómo podían cambiarse estos valores hacia creencias y actitudes transformadoras empleando esta socialización.

Para ello, y como ya adelantábamos en el Capítulo 1, hemos analizado con un enfoque comunicativo-crítico cada una de las temáticas estudiadas dividiéndolas entre componentes exclusores y transformadores. Es decir, aquellas creencias y actitudes que perpetúan modelos de atracción y elección y relaciones afectivo-sexuales que pueden derivar en situaciones de violencia de género y las que promueven un avance en este sentido fomentando un tipo de relación basada en el amor, el respeto, la ternura, la amistad y la igualdad (según el marco teórico al que hemos hecho referencia en el Capítulo 2) .

Como podremos apreciar, en rasgos generales, las ideas de la población adolescente y el profesorado entrevistados coinciden con los resultados de otras investigaciones similares, como el Proyecto ARIE promovido por el CREA (2005) y la Generalitat de Cataluña, o los obtenidos por Jesús Gómez en su obra *El amor en la sociedad del riesgo* (2004), en las que se constataba que los modelos tradicionales de atracción y elección permanecían inamovibles en la mentalidad de los y las adolescentes. Sin embargo, hemos encontrado algún elemento novedoso en las respuestas de los y las jóvenes y el profesorado que, en todo momento, refuerzan la necesidad de diseñar un programa preventivo en las escuelas que implique a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los familiares de los alumnos y alumnas y a la sociedad en general.



## **2. Concepto de violencia**

Las ideas de violencia que concebimos en nuestra base teórica son: La violencia no es solo física, la violencia no se ejerce sólo hacia mujeres adultas, la violencia no es perpetrada únicamente por extraños, y la violencia de género no sólo aparece en las parejas estables. De esta forma hemos considerado los siguientes componentes excluyentes y transformadores:

- Factores de exclusión: Cuando las personas justifican la violencia por algún motivo, cuando se hacen afirmaciones como “la violencia es sólo física” o “puedes golpear a tu pareja si no hace lo que tú dices”, cuando se limita la violencia o la violencia de género a las personas adultas, o cuando se entienden los celos como una forma de amor y no de dominación o violencia.
- Factores de transformación: Cuando la persona especifica el concepto de violencia de forma mucho más amplia (física y psicológica), cuando alguien comenta “no hay ninguna razón que justifique que seas violento/a con tu pareja”, cuando se entiende que la violencia puede afectar a cualquier persona independientemente de su edad, sexo, o estatus social, o cuando se incluye dentro de este concepto todas las formas de dominación y desigualdad en la pareja.

### **2.1. Factores de exclusión**

Como acabamos de ver en la introducción del presente epígrafe, existen una serie de ideas preconcebidas acerca de la violencia en general y la violencia de género en particular, que fomentan una serie de valores excluyentes. El hecho de circunscribir las agresiones a una tipología concreta, a un segmento poblacional específico o justificarlas de alguna forma puede llevar a los y las adolescentes a situaciones de riesgo. Para ello, hemos tratado de identificar aquellos factores que pueden promover relaciones violentas entre iguales.

Sobre el concepto de violencia que tienen los y las adolescentes, hemos podido apreciar que entre los y las docentes había casi unanimidad a la hora de valorar cómo sus alumnos y alumnas afrontan las agresiones: En general opinaban que los y las adolescentes no tienen una idea correcta sobre ella, no saben diferenciar qué constituye la violencia debido, sobretodo, a que ellos y ellas agreden habitualmente a otros compañeros y compañeras y no consideran estos actos como violencia.

Especialmente tienen un gran problema para reconocer las agresiones psicológicas como violencia, según el profesorado, los y las estudiantes sólo consideran "violencia" las agresiones físicas serias. En opinión de los y las docentes, el alumnado no reflexiona sobre los derechos humanos y no muestran respeto por ellos y ellas mismos o sus compañeros y compañeras.

- *Sí, pero hay veces que no saben el límite, no saben limitar muchas veces lo que es un comportamiento violento de lo que no es, si les preguntas sí que pueden saber, sobretudo los más mayores, sí que saben responder, pero igual luego ellos cuando se enfadan con alguien tienen un comportamiento violento y no reconocen que eso también constituye un tipo de violencia. No saben poner límites igual a veces. (E4P: 72, 1)*

Esta presunta incapacidad de los y las adolescentes para limitar qué constituye la violencia y, según esto, aprender a evitarla, se encuentra relacionada, según el profesorado, con el hecho de no reflexionar sobre la importancia de respetar y ser respetado. Así, aunque de manera abstracta lo pueden intuir, en la práctica ellos y ellas no relacionan que el no tratar bien a una persona puede ser una forma de violencia.

- *No creo que haya una visión global, no lo pienso. Tengo mala impresión, quiero decir que a lo mejor soy muy negativa, pero estoy pensando en la violencia de género como en cualquier cosa, los derechos humanos, la dignidad personal, lo que sea, como que no identifican algo con... pues eso... con el derecho de una persona a ser bien tratada o a tener una vida digna, cuando les preguntas algo en concreto sí que pueden relacionar, pero si no no, no hay esa relación. No sé si es muy negativo o mucho prejuicio pensar eso, pero... (E1P: 103, 1)*

Pero esta actitud que desarrolla el estudiantado es responsabilidad, entre otros, de la comunidad educativa. En relación a ello, existe también la idea entre los y las docentes de que, a pesar de que la violencia es latente en la escuela, la mayoría de las personas que conforman el claustro de profesorado prefiere no pararse a analizarla, normalizando las relaciones violentas que se establecen entre los y las adolescentes. Por tanto, los y las docentes denuncian que esta falta de solidaridad de la comunidad

educativa frente a los problemas de convivencia se traduce en el comportamiento entre los alumnos y las alumnas.

- *Sí, pues igual que estás hablando tranquilamente con una madre que te comenta alguna cosa del niño extraescolar y te dice "sí, porque es que venía todo magullado a casa", y aquí yo no he oído comentar nada, los tutores no saben, no se sabe nada, no se ve. Pero sí, de exclusiones, de insultos, de no querer saber nada de los críos y físicos. (E1P: 117, 1)*

Todo ello deriva hacia una normalización total de la violencia en los Institutos de Educación Secundaria, tanto por parte del profesorado, como acabamos de ver, como por el alumnado.

- *Y luego es que la forma... alguna vez en alguna guardia o alguna vez en los pasillos ves que alguno se pega y ahí no hay extrañeza, o sea que es como si fuera los que corren o los que... (E1P: 129, 1)*

En esta normalización en la que se toleran los actos violentos sin que se haga nada al respecto influye también la insolidaridad que, según los y las docentes, se encuentra latente en la mentalidad de los y las adolescentes. Según el profesorado, los y las jóvenes consideran que la actitud correcta ante una agresión es no involucrarse.

- *[...] a raíz de que había habido una discusión en clase de esta chica líder con otra persona, y yo les decía "bueno, vosotros ante la pelea ¿qué vais a hacer? [...] y me decían: "ah, es que no es mi problema" [...] o sea que ellos lo veían como que no, estar alrededor jaleando sí, pero ayudar a la persona a la que están haciendo daño no. (E3P: 88, 1)*

En cuanto a la violencia de género específicamente, el profesorado cree que los y las adolescentes no la consideran como un problema real, la ven como algo muy lejano, como algo que nunca les va a afectar a ellos y ellas o a las personas de su entorno. Afirmación que sería también corroborada por el alumnado.

- *No, creo que lo ven como algo lejano, a no ser que lo vean en sus casas, algún alumno que tenga problemas en familia, no les suele interesar ese*

*tipo de problemas, lo ven como la típica noticia que aparece en los telediarios y ya está. (E4P: 70, 1)*

Incluso, algunos de los profesores o profesoras han presenciado actos de violencia de género, y el resto de los alumnos y alumnas lo ha percibido como algo normal.

- [Cuando los compañeros y compañeras ven que la pareja de una chica le prohíbe hacer algo] *No, lo ven como algo normal, no lo comentan, no les llama la atención. (E4P: 136, 1).*

Sin embargo, a pesar de que encontramos algunas actitudes exclusoras entre los y las adolescentes, la mayoría de sus opiniones formadas respecto a la violencia era de carácter transformador, contradiciendo la opinión de los profesores y las profesoras y sus propias actitudes, ya que, aunque todos y todas se posicionaban en contra de la violencia, la comunidad educativa en general estaba de acuerdo en que existían incidentes de este tipo casi a diario.

Entre los pocos aspectos exclusores que encontramos en las creencias de la población adolescente estaba el hecho de que los chicos y las chicas eran muy reticentes a la hora de informar a sus familias, al profesorado u otras personas sobre los casos de violencia de género que ellos y ellas perciben o sufren.

- *Es que tampoco sabes a quién acudir ni nada. A lo mejor cuando eres más mayor sí, pero a nuestra edad tampoco es que sea muy común que haya eso, entonces tampoco sabes. Si en alguna ocasión tuvieras que acudir a alguien no sabrías a quién acudir ni nada. (G1GA: 312, 1)*

Otra cuestión es que, como hemos dicho anteriormente, los y las adolescentes ven la violencia de género como algo muy lejano, algo que nunca les va a afectar directa o indirectamente. Piensan que nadie que conocen podría convertirse en una persona violenta con su pareja, y si, por algún motivo, alguno de sus amigos o amigas se comportara de forma agresiva, algunos de los y las jóvenes encuestados no harían nada por evitarlo.

- *Claro, es que tus amigos son tus amigos y no vas a tener a malas personas como amigos. Sabes que tu amigo nunca le va a hacer daño a una persona. Si ves que le está tratando mal por cualquier cosa, o, no sé, me refiero a que estás con una persona y va ligando con diez, o le va poniendo los cuernos con cien, pues ahí sí que le dices "oye te estás pasando", pero tampoco le vas a decir nada, él sabrá. (G1GC: 337, 1)*

El alumnado en general no reflexionaba sobre la causalidad de la violencia de género. No la relacionaban en absoluto con una mala educación afectiva o una socialización que los llevara a adquirir creencias exclutoras, sino que las justificaciones iban más hacia tener un problema psicológico o el abuso del alcohol u otras sustancias. Es decir, según ellos y ellas, para que se produzcan estas actitudes debe existir un componente de inconsciencia, no concibiendo que se pueda dar una situación de violencia de género de forma premeditada o asumida conscientemente.

- *Pues yo creo que no mucho porque la persona que lo hace tiene un problema en la cabeza. (G2GA: 679, 1)*
- *No es que estén locos, lo que pasa es que beben, y al beber las cosas esas no se ven tan bien. Hay gente que sí que lo aguanta, pero hay otra gente que le hace más mal. (H4B: 386, 1)*

Debido a ello, si se considera que las situaciones de riesgo sólo pueden darse ante agresores que no son dueños de sus actos, se da la creencia generalizada de que las acciones que se realizan para prevenir la violencia de género no funcionan, no confiando en los programas de prevención y combate de este problema

- *Yo creo que no, mira, es que yo creo que todas estas cosas dependen mucho de la persona, si una persona es violenta, por mucho que le digan... Como todas estas charlas que dan sobre el tabaco y todas estas cosas, vale, tú ya sabes que es muy malo el tabaco y que mata, pero si tú eres fumadora vas a seguir fumando, por mucho que te digan lo malo que es, por muchas fotos que te enseñen de pulmones y por muchas campañas que hagan, y si una persona es violenta va a seguir siendo violenta por mucho que le digan. (G1GC: 515, 1)*

En todas estas creencias estaba implícita la consideración que ya apuntaba el profesorado: que los y las jóvenes sólo conciben la violencia de género cuando ésta es ejercida por personas adultas, es decir, en ningún momento se visualizan ellos y ellas en situaciones de riesgo de este tipo.

- *Joer, pero con 17 años no va a ser nadie maltratador porque coges y le dices que no y que le den por el culo. Cuando eres mayor y estás casado y todo eso. (G5BF: 639, 1)*

En cuanto a los comportamientos que constituyen la violencia y sus tipologías, la mayoría de chicos y chicas identifica la violencia con las agresiones tanto físicas como psicológicas, tan solo un número reducido de adolescentes restaban importancia a las agresiones que se producían entre iguales, sin considerarlas violencia en sí.

- *Sí, se cascan pero nada, nunca han llegado a violencia. (H4B: 412, 1)*

En general los y las jóvenes no justificaban la violencia de género de ninguna forma, si bien algunos de los chicos específicamente disculpaban ciertas agresiones si éstas se producían en respuesta a algún comportamiento que ellos consideraban inaceptable, como que su pareja les ignorara o les diera celos, tal y como se constataba en la publicación de Gómez (2004).

- *Hombre, yo si veo que a la chica no le importo, es que es muy raro, si no le importo mucho le pegaría. (G4BA: 525, 1)*

Para concluir con este apartado referido a los componentes excluyentes del concepto de violencia que tiene la población adolescente, es necesario aclarar que las agresiones de género, según las personas entrevistadas no suelen verse de manera habitual en las aulas, ya sea porque no se identifican como tal (como veremos los y las jóvenes no consideran los celos extremos como violencia) o bien porque no ocurren de manera habitual. Sin embargo algún caso al respecto nos fue relatado, como el que se reproduce a continuación:

- *Estábamos con la hermana de la chica, entonces la hermana de la chica habló con ella y dijo que habían sido casos puntuales, que no había sido pegar de..., y luego no enteramos que a una ex-novia también. Luego habló la hermana con el chico, dijo que no, que no fuésemos exageradas, que había sido un tortazo sin más y que no le había hecho ni marcas ni nada, que no era para tanto, que era en broma, pero claro las bromas luego... Pero es que ese chico también tiene el padre maltratador, que yo no digo que todos los padres que sean maltratadores luego sus hijos..., pero es que los críos lo ven y yo pienso que algo se te tiene que quedar de eso, ¿sabes? (H6G, 216, 1).*

Por tanto, en general, constatamos, especialmente en la opinión de los profesores y las profesoras, una idea preconcebida de violencia que no ayuda la prevención de la misma, ya que no se concibe como tal en las edades que han sido analizadas, o bien se relativiza su gravedad. Todo ello supone un factor de riesgo importante ya que el primer paso en toda estrategia de prevención es una correcta concepción del problema que se pretende tratar. No obstante, tal y como veremos a continuación, el conocimiento de los y las adolescentes sobre la violencia es mucho más profundo que lo que los profesores y las profesoras podían intuir, así como su rechazo a la misma. Si bien, la aplicación práctica de estos conceptos transformadores no se daba con tanta habitualidad.

## **2.2. Factores de transformación**

Al contrario de lo que expresábamos en el apartado anterior, un concepto de violencia puede ser también de tipo transformador. El hecho de incluir como violencia a todo tipo de comportamientos en los que se dé algún tipo de dominancia o desigualdad, y entenderla como un fenómeno que puede afectar a cualquier persona a cualquier edad, puede ser un factor determinante a la hora de prevenir situaciones de riesgo. A continuación analizamos aquellos que hemos encontrado entre el profesorado y el estudiantado.

Como ya hemos especificado anteriormente, la mayoría de los y las adolescentes tenía ideas transformadoras sobre la violencia en general y la violencia de género en particular, contradiciendo algunas de las opiniones que sus profesores y profesoras tienen sobre ellos y ellas. A pesar del hecho que las chicas están más

preocupadas por la violencia de género, tanto los chicos como las chicas expresaron el mismo rechazo ante los actos violentos de este tipo.

- *Pues supongo que las chicas protegerían a la chica, los chicos no creo que reforzaran al agresor, bueno, agresiones que vienen por parte del chico. Supongo que reaccionarían de forma positiva, yo creo que sí. Igual que a lo mejor en otro tipo de agresiones de alguien hacia una víctima, que no fuera pareja ¿eh?, a lo mejor hay más silencio o hay los cómplices, yo creo que en el caso de una pareja habría más opiniones. (E2P: 162, 2)*

Sobre el concepto que tienen de violencia de género, la mayoría de ellos y ellas incluía todo tipo de agresiones físicas, psicológicas, y emocionales, tales como los celos, el forzar a hacer algo, la falta de respeto, etc. Es decir, la población adolescente en general no se queda en la mera violencia física cuando se habla de agresiones de género, sino que todo tipo de situaciones en las que se percibe cierta dominancia o desigualdad pueden ser constitutivas de violencia de género.

- *Que no te tenga respeto, que te insulte así y que se lo tome a risa. O sea, que te diga algo que a ti te duela y él se lo tome tan normal. (G1GB: 295, 2)*

En cuanto a las consecuencias de una agresión de género, en general todos y todas tenían claro que era esencial denunciarlo. Aunque, como ya hemos comentado, se mostraban algo reticentes a reportar el problema a personas mayores, la mayoría de ellos y ellas respondió que se involucraría de una u otra forma. Así, casi toda la población adolescente entrevistada contestó que las víctimas tenían que denunciar las agresiones, reconociendo así la gravedad de los actos de violencia de género y expresando su rechazo.

- *Pues primero hablaría con esa persona para saber lo que realmente pasa porque nunca sabes lo que te van a contar por ahí, y si viera que realmente era cierto lo que me han contado pues decirle "déjalo porque esto no está bien", y depende lo que fuera le diría "denúncialo", si realmente es grave que lo denuncie, y si no que lo deje, porque si no la*



*trata como la tiene que tratar no merece estar con esa persona.* (H2G: 244, 2)

Finalmente, y como acabamos de apreciar, uno de los elementos más positivos que se desprenden de las conclusiones extraídas del trabajo de campo es que el diálogo era valorado por muchos y muchas de los y las jóvenes como una herramienta esencial para involucrarse en los problemas de convivencia y solucionar los conflictos.

*- No sé, ver la forma de solucionar eso, así hablándolo, siempre hablando, mediante el diálogo, no mediante la fuerza, si no estaríamos muy mal* (H4G: 342, 2)

De esta forma podemos pensar que nuestra propuesta de basar la socialización preventiva de violencia de género en los Centros de Educación Secundaria en la acción comunicativa basada fundamentalmente en el diálogo igualitario podría tener una respuesta positiva por parte de los y las adolescentes.

### **3. Concepto de amor**

Como ya hemos expresado con anterioridad, como base teórica de nuestro proyecto, entendemos el amor como un concepto social, como el producto de una interacción con los demás. Si una chica ama a un chico está influenciada por su socialización y educación, su concepto de amor se ha formado a partir de sus interacciones sociales con amigos familiares, el sistema educativo, los medios de comunicación, etc. Dependiendo de cómo ha sido la socialización de cada adolescente éste o ésta se sentirá atraído por una clase de chico o chica concreta. Todo ello está relacionado con la violencia de género, debido a que, por ejemplo, hay chicas que tienen relaciones con chicos que no las tratan bien, pero éstas no pueden evitarlo debido a su concepto de amor, creado a partir de las interacciones que hemos comentado (Gómez, 2004). Así, los siguientes factores han sido considerados respectivamente como componentes bien exclusores bien transformadores:

- Factores de exclusión: Cuando los y las adolescentes no pueden evitar sentirse atraídos por personas que les tratan mal, cuando justifican la violencia a través del amor, o cuando consideran los celos, el dominio o el control como muestra de amor.
- Factores de transformación: Cuando consideran que es posible cambiar si alguien les trata mal, cuando no aceptan el dominio como muestra de amor, cuando valoran que se les trate bien como muestra de amor.

#### **3.1. Factores de exclusión**

Un concepto equivocado de amor, y, por supuesto, su asociación con la violencia de cualquier tipo, constituye un factor de riesgo importante en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. Su vinculación tradicional a causas biológicas y no sociales, tal y como hemos visto en el marco teórico, ha posibilitado que el amor sea concebido por la mayoría de nosotros como un impulso inevitable e imposible de controlar. Debido a ello cuando un adolescente o una adolescente se ve "irremediablemente atraído/a" por alguien que le trata mal es visto por todos y todas como algo natural, o cuando los celos son un componente habitual y condicionante en la relación es aceptado como una muestra de amor imposible de evitar. Este tipo de ideas pueden llevar a empezar y conservar relaciones de tipo exclusor, en las que la dominancia y la desigualdad sean premisas constantes. Para ello es necesario estudiar

la creencias sobre el amor que tienen los y las jóvenes para luego poder transformarlas hacia unos valores en los que la solidaridad, la ternura, el afecto y la amistad sean componentes indispensables del amor.

En este caso se produce el mismo fenómeno que en el apartado anterior: existe una gran diferencia entre la opinión que tienen el profesorado acerca de los y las adolescentes y la que éstos y éstas expresan en las entrevistas.

La mayoría de los profesores y las profesoras coincide en que los y las adolescentes no tienen un concepto de amor lo suficientemente maduro. Piensan que los y las jóvenes solo se sienten atraídos por factores de tipo sexual, y no piensan en el amor y lo que éste conlleva: respeto, afecto, confianza, etc.

- *Pues yo creo que no está suficientemente maduro el concepto de amor, yo creo que lo relacionan con un atractivo, con un entretenimiento y con una relación sexual. Pienso que... claro es que visto con tanta lejanía, pienso que, claro, para ellos amor es, simplemente, que un chico te resulte atractivo, que salgas con él y vayáis por aquí cogidos por el pasillo (E1P: 71, 3)*

Así, en opinión del profesorado, este concepto puede causar que los y las adolescentes sean egoístas a la hora de afrontar sus relaciones personales, buscando únicamente su beneficio personal. Por tanto vuelve a aparecer nuevamente el concepto de insolidaridad en las relaciones entre los chicos y chicas adolescentes.

- *Los adolescentes son muy egoístas, entonces lo que buscan igual más es que igual el chico esté a gusto consigo mismo, que esté bien, y muchas veces no mira mucho por la otra persona. Son bastante egoístas. (E4P: 178, 3).*

Entre el cuerpo docente hay una referencia clara a las relaciones esporádicas que mantienen los y las adolescentes de manera habitual, asociándolas directamente con la ausencia de amor y la única justificación de la atracción sexual para llevarlas a cabo. Esta asociación que tan claramente establecen los y las docentes entre la relación esporádica y el consumismo ausente de moral puede resultar también de tipo excluyente, ya que no se plantean que en una relación tan típicamente adolescente como la esporádica pueda haber una manifestación de amor.

- *Yo creo que sí que ha cambiado, ahora es un amor consumista, para mí, en gran parte, si no consumista es..., quiero decir, que yo gasto zapatillas, gasto coñac y gasto chica o chico, es el consumo, sí. (E5P: 56, 3)*

Como refuerzo de esta creencia general en la que los y las adolescentes no tienen un concepto de amor claro y cuando lo tienen es de tipo exclusor, se encuentra el hecho de que la mayoría de los y las adolescentes justifica los celos como una demostración de amor real.

- *Porque es síntoma de que te importa y de que te preocupas por ella, si no hubiera celos pasarías un poco de ella y te daría igual todo. (G4BB: 475, 3)*

En este sentido los y las jóvenes, especialmente en el caso de las chicas, las cuales suelen asumir un papel de sumisión en sus relaciones, concebían el amor como un sentimiento incondicional por el cual se podían justificar una serie de malos comportamientos por parte de sus parejas, como obligarlas a hacer cosas, aceptando e incluso comprendiendo el dominio masculino.

- *En cambio le encuentras muchos defectos y dices: "aún así, aunque tenga todo malo me gusta". (G1GB: 440, 3)*

Finalmente, otro factor de exclusión que se desprende de los comentarios de los y las adolescentes, y que ya hemos podido apreciar en el epígrafe dedicado al concepto de violencia, es que la mayoría de ellos y ellas consideraba que la educación para el amor no era útil para prevenir los comportamientos agresivos, así, ni los chicos ni las chicas identificaban la violencia con la asunción de un concepto equivocado de amor, por ejemplo.

- *Yo creo que de amor igual no tanto porque eso ya es un tema un poco abstracto, porque la gente..., igual las cosas que tienes que hacer, de violencia sí porque hay muchas personas que no comprenden que no*

*tienen que agredir a la persona. Yo creo que de violencia sí que se tendría que hablar más. (H2G: 360, 3)*

Por lo tanto, una de las principales dificultades con las que puede encontrarse la implantación de un programa preventivo basado en la reeducación afectiva de los y las adolescentes es su descreimiento ante cualquier acción de este tipo.

### **3.2. Factores de transformación**

Cuando el amor es entendido como un sentimiento derivado de un proceso social y no como un impulso irrefrenable, en el que se tiene en cuenta la bondad o la amistad como un componente de atracción, nos encontramos con el germen de un tipo de relación alternativa y transformadora, que posibilitará una interacción afectiva en términos de igualdad y no-violencia. Para ello hemos analizado y recopilado en este epígrafe aquellas creencias de tipo transformador respecto al amor que pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de una tentativa educativa de prevención de violencia de género.

El concepto de amor de los y las adolescentes procede principalmente de los valores que adquieren en su socialización, constituyendo uno de los agentes esenciales en este proceso el propio profesorado. Debido a ello, uno de los factores de transformación sobre este tema que encontramos en las entrevistas a los profesores y las profesoras es que, en sus distintas asignaturas, especialmente en Tutoría y Psicología, éstos tratan de educar a sus alumnos y alumnas en conceptos tales como la ternura o el afecto, totalmente relacionados con el amor.

- *Sí, en tutoría sí que tratamos todos estos temas, y el tema de la sexualidad, el afecto y eso también lo trabajamos. (E3P: 92, 4)*

En cuanto al concepto de amor que señalaban la propia población adolescente, la mayoría de ellos y ellas nombró los valores que hemos comentado: ternura, respeto, afecto, confianza, amistad, estar con una buena persona, ser bien tratado o tratada, etc. Y una gran parte de los y las jóvenes entrevistados reconocía que tenían que conocer muy bien a la persona antes de enamorarse de él o ella.

- *Lo que llega de repente en los primeros días es la pasión, la sensación de "ay que bien estoy con esta persona", pero el amor es algo que se va haciendo con mucho más tiempo. (G1GE: 422, 4)*

Por otra parte, la mayoría de los chicos y chicas opinaba que el amor es un proceso, algo que se trabaja día a día, contradiciendo la idea de amor como algo instintivo y repentino.

- *Yo creo que es un proceso. Yo pienso que los flechazos son de físico, tú no te puedes enamorar de una persona sólo habiéndola visto, vamos yo pienso que eso no es enamorarse [...]. No sé, yo lo que te he dicho, a mí porque me parece buena persona y porque es como un amigo mío, más que como..., ¿sabes? y no sé. (H6G, 266, 4).*

Estas ideas incluso eran refrendadas por algunos de los adultos y adultas entrevistados, aunque no la mayoritaria, como hemos visto. Una pequeña parte de ellos y ellas reconocía que sí era posible proporcionar todos los valores por los que le preguntamos (ternura, afectividad, confianza, respeto) en una relación adolescente. Esta afirmación procedía normalmente de un contacto más cercano con los y las jóvenes que otros profesores o profesoras, el cual les había permitido conocer de primera mano qué buscan éstos y éstas en una relación.

- *Sí, sí que piensan en amor como tal. Es que yo pienso que igual diferencian lo que es enamorarse, y entonces buscan más unos valores de carácter, y lo que es simplemente tontear y liarse una noche. Pero yo creo que sí que piensan, que valoran el amor y que lo valoran bastante, y valoran estar con una persona que tengan cosas en común con ellos y con la que puedan relacionarse y ser ellos mismos y estar a gusto, y sí que lo buscan. (E6P: 62, 4).*

Esto nos permite nuevamente justificar nuestra idea del diálogo cercano con el sujeto de estudio como método para conocer mejor sus creencias y poder transformarlas si éstas tienen algún tipo de componente excluyente.

Por otra parte, aunque vimos como la concepción afectiva no era considerada por la población adolescente como determinante en los comportamientos violentos, nos encontramos con algún ejemplo que fue capaz de identificar la falta de amor o un concepto equivocado del mismo con los celos, y la violencia física y psicológica.

- *Yo que no porque si no hay celos es que hay confianza, es la mejor forma, si dices que si hay celos es porque le importas, también si no hay es porque hay confianza, si sabes que estás bien y que le quieres tanto como para no cagarla con uno o con una. (G4BA: 479, 4)*

Así, aunque la mayoría de los y las adolescentes pensaba que los celos eran necesarios en una relación, hubo también un reducido número de chicos y chicas que no creían en esta premisa, y valoraban la confianza como un ingrediente esencial en una relación. Si este grupo de personas dialoga con sus compañeros y compañeras expresando este tipo de ideas, la concepción del resto podría cambiar hacia unos valores de tipo transformador. Por eso resulta muy positivo que, aunque no sea una creencia generalizada que sería el ideal que queremos alcanzar, existan personas que defiendan estas creencias, especialmente a la hora de fomentar una socialización preventiva basada en el diálogo.

#### 4. Modelos de atracción

En el apartado "Modelos de atracción" recopilaremos las cualidades que los y las adolescentes consideran importantes cuando se sienten atraídos por otra persona. Este apartado se ha dividido en factores tanto de exclusión como de transformación para los modelos de atracción masculino y femenino.

En general el modelo tradicional de atracción masculino han sido los chicos que suelen ser dominantes, poderosos, e, incluso, violentos. Así, éstos son los conceptos que analizaremos como factores de exclusión. En anteriores investigaciones ya se probó que los chicos violentos suelen ser considerados como más atractivos que aquellos que poseen un carácter más amigable y cariñoso, constituyendo un factor de riesgo como ya destacaron autores como Becker y Luthar (2007). De esta forma, en el caso de los modelos de atracción referidos a los chicos, los factores de exclusión y transformación que hemos considerado han sido los siguientes:

- Factores de exclusión: Cuando los y las adolescentes (especialmente las chicas) dicen que la persona atractiva es aquella que es más violenta, controladora o dominante, cuando hacen afirmaciones tales como "sé que no me conviene, pero no puedo evitar sentirme atraída por él", cuando los chicos dicen que para gustar más tienen que ser más violentos, cuando las chicas comentan que los chicos que son sus amigos o se portan bien con ellas no pueden ser atractivos, cuando el no tener atractivo se relaciona con ser buena persona.
- Factores de transformación: Cuando el modelo de chico violento es rechazado por las chicas, cuando ellas aprecian valores en los chicos tales como que sean buenas personas o que las entiendan, cuando valoran la amistad como elemento importante para sentirse atraídas hacia una persona.

En el caso del modelo tradicional de atracción referido a las chicas, éste dicta que, como premisa principal, éstas deben ser guapas, así, cuando los y las adolescentes hablan de la belleza como un factor determinante y exclusivo para resultar atractiva lo analizaremos como un factor de exclusión. Además, hemos considerado los siguientes componentes excluyentes y transformadores:

- Factores de exclusión: Cuando los chicos solo buscan en una chica el que ésta sea atractiva físicamente, cuando el hecho de que éstas traten mal a los chicos resulta atractivo (como el concepto de "femme fatale"), o cuando el ser sumisa a un chico sea un factor determinante para ser atractiva.



- Factores de transformación: Cuando los chicos consideran otras cualidades para que una chica les guste, o cuando rechazan a las chicas que tratan mal a los demás.

#### **4.1. Factores de exclusión referidos al modelo masculino de atracción**

Como ya avanzaba Jesús Gómez en su publicación del año 2004 *El amor en la sociedad del riesgo*, a pesar de los numerosos avances de la sociedad en aspectos como la libertad sexual, respecto a los modelos de atracción la mentalidad de las personas continúa anclada en premisas tradicionales a través de las cuales el modelo ideal masculino debe dominar (ser el "chulo" o el "macarra" de la clase, tratar mal a sus compañeros y compañeras, usar de manera instrumental a las chicas, etc.), y el femenino ser dominado y destacar especialmente por su belleza. Con nuestro trabajo de campo hemos pretendido concluir si realmente dichos modelos de atracción excluyentes siguen siéndolo y qué consecuencias tiene esta pervivencia para las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes.

Sin embargo, a la hora de analizar los modelos de atracción masculinos nos hemos encontrado con una novedad con respecto a otras investigaciones anteriores, en las que dicho modelo correspondía a un perfil único perfectamente definido, con las características que acabamos de señalar en el párrafo anterior.

En las entrevistas y grupos de discusión realizados hemos visto cómo se perfilaban dos modelos de atracción masculinos diferenciados, que podíamos considerar como excluyentes y que derivan de la concepción tradicional del hombre ideal como poderoso y dominante, pero que, en la sociedad adolescente actual se traduce en dos tipos de alumnos distintos. Así la mayoría del profesorado y estudiantado entrevistados (tanto chicos como chicas) estaba de acuerdo en el modelo de atracción masculino por excelencia. Cuando les preguntamos acerca de ellos, encontramos estos dos tipos principales de chicos líderes que podríamos considerar como modelos de atracción excluyentes.

- El chico cuyo liderazgo está basado en su aspecto físico (él es el más guapo de la clase o el que ha alcanzado mayor madurez física), o por sus cualidades físicas (especialmente si es bueno en deportes). Suele ser el más carismático de la clase, y el que posee una actitud de superioridad ante los demás más marcada. Sin embargo, es necesario señalar que algunos de los chicos que poseen este tipo de liderazgo pueden tener actitudes transformadoras, como

tratar bien a sus compañeros y compañeras. Si bien en este epígrafe señalaremos únicamente aquellos comentarios que se refieren a los factores de exclusión que existen dentro de este modelo.

- El chico que basa su liderazgo en una mala actitud, tratando mal a sus compañeros y compañeras, siendo maleducado, es decir, aquellos a los que comúnmente se les llama "macarras".
  - *Ocurre que a lo mejor el que juega al fútbol con el Zaragoza puede resultar ser una persona atractiva, pero también encontramos una persona que no tiene..., que no destaca por ningún deporte, incluso algún líder resulta ser una persona que no trabaja, que en su casa, [...] pues tampoco es una persona muy amable, [...], y resulta ser líder. Pero a veces ese liderazgo es que es tan complejo, liderazgo es el que en cierto modo domina sobre los chavales, y si no domina influye en los chavales, y unos chavales son influidos porque se dejan influir y otros porque con ese tipo de líderes más, cómo diría yo, serios, adustos, huraños a veces, es muchas veces porque se tiene miedo. O sea que son las dos cosas, ¿eh?, unos se dejan influir y otros tienen miedo. Ocurre eso, ocurre los dos tipos de líderes: el líder que destaca por alguna cualidad y el líder que no destaca, sino que a lo mejor pues si no presiona, coacciona o deja un poco de temor en algunos, se observa eso. (E5P: 18, 5)*

En primer lugar analizaremos el primer tipo de liderazgo, si bien es necesario aclarar que la división que hemos establecido no existe en algunos casos y se dan modelos de atracción excluyentes que tienen todas las características que hemos comentado, es decir, existen chicos que poseen unas características físicas superiores a las de sus compañeros y compañeras, pero también basan su actitud de liderazgo en el maltrato a los demás.

El primer tipo de líder masculino normalmente atrae tanto a chicos como a chicas por sus cualidades físicas, suele tener una actitud algo chulesca, es el más fuerte de la clase, tiene dificultades para ponerse en el lugar de los demás (especialmente de los débiles), los otros chicos suelen seguirlo, si le gusta algo o alguien los demás le imitan, además, suelen seguirle porque es el que más atrae a las

chicas, suele ser una persona promiscua, y, en cuanto a valores materiales, normalmente lleva ropa de marca y tiene bastante dinero.

- *Los líderes chicos normalmente suelen ser un poco chulillos y un poco..., sí, chulillos en plan echados para adelante, llamativos, luego suelen ser deportistas también. (E6P: 22, 5)*
- *Suele ser gente que tiene pasta, mucha pasta, y suele vestir siempre con mucha marca, y va así andando..., va dándose importancia, aunque no la tenga y si él dice "esto" los demás dicen eso. (G2GC: 400, 5)*

Este prototipo masculino se relaciona también de manera muy directa con las relaciones esporádicas, tildándolos de alternar ligues sin preocuparse prácticamente por ellas.

- *Pues había éste... "X", pues todas estábamos detrás de él, porque estaba bueno ¿no? y él como era un cabrón, dicho así, salía cada día con una. (G4GE: 176, 5)*

El segundo tipo de chico líder es aquel que tiene una actitud más macarra. Esta clase de adolescente suele pertenecer a una banda juvenil, saca malas notas, trata a los profesores y las profesoras y a los y las jóvenes que no pertenecen a su grupo con desprecio, es muy osado, no destaca por ninguna capacidad en especial, pero atare a las chicas porque es dominante y popular. Además, suele estar involucrado en peleas y agresiones, en alguna ocasión puede resultar atractivo, pero no es algo esencial para mantener su liderazgo.

- *El otro no, el otro al revés, incluso puede en algún caso este tipo de líderes puede maltratar, "maltratar" entiéndeme, puede molestar, puede molestar a chicas. (E5P: 22, 5)*
- *Suelen ser los más..., no sé cómo decirlo, como los más maleducados, como que tratan a una chica sólo por su aspecto físico, en plan sólo fijarse en el culo o en..., ¿sabes?. Yo pienso que tratan así, a la chica como un perrito (H6G, 26, 5)*

Además de lo que hemos comentado, tanto los profesores y las profesoras como los y las estudiantes entrevistados coinciden en que los chicos que pertenecen a uno de estos dos modelos de atracción (especialmente en el segundo grupo) suelen tratar a las chicas de forma irrespetuosa. Son personas bastante promiscuas, solo prestan atención a las características físicas de las chicas, ignorando a aquellas que no destacan en ese sentido, e, incluso, atacándolas. Si bien con las chicas que les gustan físicamente tampoco se comportan bien, ya que las tratan como objetos.

- *Yo lo voy a decir sin pelos en la lengua: yo creo que las tratan como putas ahora.* (G6BD: 65, 5)

Además, si atendemos a estas afirmaciones podemos concluir que las relaciones esporádicas son el medio habitual en el que los chicos que responden al modelo tradicional masculino manifiestan su comportamiento excluyente.

Pero, lo peor de estos comentarios es que, a pesar de que una parte importante de las chicas reconoce estas actitudes irrespetuosas, ellas siguen sintiéndose atraídas por estos chicos, y esta clase de líderes siguen teniendo éxito debido a ello. Por lo tanto vemos una total incongruencia con lo que se había afirmado de manera general al analizar el concepto de amor: La mayoría de las chicas veía el amor como un proceso en el que debía existir respeto, igualdad o ternura, pero vemos cómo este tipo de chicos líderes que no posee ninguno de estos valores sigue siendo el más atractivo.

- *Pero aquí es que son un poco macarrillas, es que además habrá niños en la clase que son más majos, educados, responsables y tal y es que esos no tienen ningún atractivo para las chicas.* (E1P: 42, 5)

Por lo que podemos afirmar que el arquetipo tradicional de masculinidad dominante es el que continúa teniendo éxito para las chicas.

- *Yo creo que buscamos que nos domine un poco.* (G4GE: 295, 5)

La persistencia de estos modelos de atracción tradicionales como factor de riesgo, ya fue señalada por autores como Lindberg, Grabe, y Hyde (2007), y Goldstein, Malanchuk, Davis-Kean, y Eccles (2007) en el caso del modelo femenino, y Becker y Luthar (2007) en cuanto a los modelos de atracción masculinos. La popularidad de

ambos modelos de atracción también puede derivar en comportamientos agresivos que son aceptados por el resto de sus compañeros y compañeras, como ya demostraron Lloyd , Grant y Ritchie (2008) en su estudio.

#### **4.2 Factores de transformación referidos al modelo masculino de atracción**

Como ya veíamos en el apartado anterior, pese a las ideas transformadoras sobre amor y violencia que expresaron los y las adolescentes, el modelo de atracción y liderazgo continúa plenamente anclado en premisas exclutoras. Sin embargo, hemos querido destacar algunos aspectos que se alejaban de la tónica general en cuanto a las creencias del alumnado hacia valores más transformadores.

Tal y como hemos apreciado previamente, casi todos los profesores y las profesoras entrevistados están de acuerdo en el modelo de atracción equivocado que tienen los y las adolescentes, si bien algunos de ellos y ellas reconocen que esto no es siempre así, especialmente en los cursos superiores del instituto, debido a que las chicas comienzan a valorar otros aspectos además del físico y comienzan a estar más preocupadas por la forma en que deben ser tratadas por sus parejas.

- *En ese sentido yo creo que les llama mucho la atención el macarrilla, el que más gusta a todas, pero también les importa que las trate bien, que sea cariñoso, un poco cada vez más también. (E3P: 122, 6)*

Por otra parte, otro aspecto positivo es que existen algunas excepciones en los líderes que los y las adolescentes describen en las entrevistas: existen casos en los que el líder es el chico más popular, pero que trata bien a sus compañeros y compañeras. Casi todos reconocen que los chicos que tienen más éxito suelen ser los que tratan mal a los demás, pero también opinan que hay otro tipo de líderes (normalmente si están dentro de su grupo de amigos) que no basan su poder en al fuerza o la coacción.

- *Sí, son los más solicitados, no sé, son de los que más se habla, porque uno es el pijo, es el clasificado como pijo de clase, porque siempre él marca, pero también es deportista y es muy majete de cara, es majo y*

*es de mucha confianza, le puedes contar cualquier cosa y siempre te lo guarda todo. (H1G: 24, 6)*

Otro factor de transformación que hemos encontrado ha sido que, a pesar de que los y las adolescentes estaban de acuerdo en que los chicos que más gustan son aquellos que destacan físicamente y son populares aunque fueran malas personas, en ocasiones, las chicas dan más importancia al carácter. Incluso algunas de ellas se pusieron como ejemplo de estar atraídas por un chico por su personalidad, por el hecho de que sea buena persona.

- *A mí es que me gustan los majos, es que soy rara. (G6GF: 292, 6)*

Desafortunadamente, como vemos en la cita anterior, aquellas chicas que decían sentirse atraídas por los chicos que eran simpáticos y buenas personas se consideraban a sí mismas como un caso extraño. Ello evidencia la fuerza del grupo que promueve la atracción hacia un modelo exclusor, provocando que aquellas que consideran otros factores más positivos en una pareja afectiva se sientan fuera de la normalidad.

#### **4.3. Factores de exclusión referidos al modelo femenino de atracción**

El modelo de atracción en el caso de las chicas es muy claro: las chicas que más gustan son, sin ninguna duda, las que son más guapas, o, si no son las más guapas, tienen que tener algo que atraiga a los chicos de una forma que consideramos como un factor de exclusión, como: ser muy fácil, ser popular por su mal comportamiento, llevar ropas provocativas, estar más desarrolladas físicamente que su compañeras, etc. En la mayoría de investigaciones analizadas, incluyendo nuestro propio trabajo de campo, casi todas las personas entrevistadas concuerdan en que las chicas que son más amables, que destacan por su buen carácter o por cualidades como sacar buenas notas no tienen apenas éxito entre los chicos (Gómez, 2004; Duque, 2006).

Este modelo supone un factor de riesgo similar al que veíamos en el caso masculino, ya que si sólo se tiene en cuenta la belleza y/o la mala actitud, obviando los valores personales positivos, el tipo de relación resultante estará basada nuevamente en la instrumentalidad de cada uno de sus miembros, buscando su beneficio personal

antes que el común. Los valores antedichos de igualdad, ternura, comprensión o amistad no se darán debido a que no eran intrínsecos a la persona en el momento de sentirse atraído por ella, ni tampoco eran buscados.

Así, según las entrevistas y grupos de discusión realizados, el modelo de atracción arquetípico en cuanto a las chicas es aquella que está considerada como la más guapa de la clase, que pertenece al grupo de los "macarras", que tiene una actitud algo chulesca con sus compañeros y compañeras, trata a las demás chicas con superioridad por tener más éxito con los chicos, suele estar considerada por los demás como una chica fácil, trata a los chicos y chicas que le caen bien de forma correcta, pero desprecia al resto (especialmente a lo que están más marginados en clase, e, incluso, a los profesores y las profesoras), en cuanto a su forma de vestir, suelen llevar o bien ropa provocativa o prendas de marca.

- *Llamativas, por lo menos éstas sí que más atractivas, el chico no tiene por qué ser guapo, la chica normalmente es guapa o maja. (E1P: 51, 7)*
- *Hoy en día para lo que se busca hay que ir como una puta, porque ahora a lo que van es a liarse, y a liarse no se van a liar con una monja, ¿sabes?, entonces si quieres liarte, te pones como te pones y ya está. (G6GE: 333, 7)*

En general, este modelo de atracción femenino de tipo exclusor se asocia a las relaciones esporádicas que mantienen los y las adolescentes, al igual que ocurría con el modelo de atracción masculino:

- *Tiene un rollo de un sábado, el domingo, el viernes por la tarde se lía con dos o tres, pero nunca tiene nada serio. (H1G: 128, 7)*

Este modelo de atracción también supone un factor de riesgo, como ya señalaron en su momento Lindberg, Grabe, y Hyde (2007), y Goldstein, Malanchuk, Davis-Kean, y Eccles (2007). Este riesgo no sólo se da porque se fomentan unos valores negativos en las chicas que atraen a los chicos, sino que, además, se promueve una actitud de insolidaridad entre los propios grupos de chicas.

- *Estas chicas suele ser que cuando llegan a los scouts, cuando pasan al instituto, van con su grupito de amigas así tímidas y tal, e igual hay una o*

*dos que destacan o por su forma de ser o porque están buenas y entonces se separan de su grupo de amigas de toda la vida y empiezan a ir con chicos y de todo, entonces el grupo de amigas del que parten de enfadan con la chica y la excluyen: "tú si te quieres ir con éste pues te vas con él y me olvidas", entonces ahí ya empiezan a ir con los chicos y a fumar y a beber, y tanto las chicas así macarrillas, como los chicos tratan mal a los profesores y las profesoras y falta de respeto y todo eso. (G6BD: 122, 7)*

Esta cita es un perfecto ejemplo del tipo de socialización negativa que puede darse en un Centro de Educación Secundaria provocando un cambio de valores: cuando un grupo de chicas pasa del colegio al instituto tratan de adaptarse al nuevo medio en el que se tienen que desenvolver, si en ese entorno el ideal a alcanzar es ser popular tratando mal a los demás, su transformación es hacia un modelo exclusor tanto de liderazgo (para sus iguales) como de atracción (para las personas del sexo opuesto).

Por tanto, teniendo esta premisa en cuenta, si la tomamos de manera contraria, si en un Instituto de Educación Secundaria se promueve un tipo de socialización que promueva valores como la solidaridad y la igualdad, los y las adolescentes que acudan al mismo verán modificadas sus creencias y valores hacia premisas transformadoras, y buscando relaciones afectivas en las que éstos aparezcan.

#### **4.4. Factores de transformación referidos al modelo femenino de atracción**

En el caso de los factores de transformación hemos tenido en cuenta cuando los y las adolescentes señalaban factores de atracción de tipo transformador, alejándose del arquetipo de belleza como el ideal único a tener en cuenta, o de las chicas que eran populares por acercarse al modelo masculino de "macarra".

De esta forma, como en el caso de los modelos de atracción masculinos, en las chicas hay excepciones que escapan de los prototipos que hemos establecido en el epígrafe anterior, como algunas chicas líderes que se relacionan con todos sus compañeros y compañeras y son consideradas buenas personas, incluso sin destacar por ser especialmente guapas, sino por su buen carácter con los demás.



- *Porque por ejemplo en 2º la chica que más gusta no se parece para nada a ella, es una chica muy educada, que le importan los estudios, [...] además no se refieren a ella pues a lo mejor de "qué buena estás" de forma..., o piropos que pueden herir, no, no, todo lo contrario, pues porque es muy dulce, porque es estudiosa, y siempre está en la mente de todos porque en 2º les gusta mucho escribir poemas, pues casi todos los poemas van dirigidos para ella y a lo mejor le escriben un poema y se lo dan [...]. (E3P: 46, 8).*

Otro factor transformador que podemos encontrar en los modelos de atracción femeninos es que algunos chicos (aunque el grupo era bastante reducido) no estaban interesados en el modelo arquetípico de chica que está tan extendido en los institutos. Ellos nombraron otras características que buscaban en una chica, como que ésta fuera buena persona, que fuera simpática, amable, etc. Incluso algunos de ellos especificaron que no les gustaban las chicas populares, las macarras o aquellas que trataban mal a los demás.

- *Sí, la que está más buena, pero a mi tampoco me cae muy bien, a mi ni siquiera me parece guapa ni nada, prefiero otras que me caigan mejor, aunque no sean tan llamativas físicamente (H2B: 62, 8)*

Cuando los grupos de chicas deciden no seguir a una líder que representa una serie de valores negativos, están potenciando una actitud transformadora. Así, en algunos casos, las chicas no querían ser como las líderes de sus clases, criticaban algunas actitudes de las chicas que tienen éxito, y algunas de ellas incluso consideran que los chicos las preferirán tal y como son.

- *Yo creo que tengo que gustar tal y como soy, quiero decir, yo soy como soy, y si no les gusto pues no pasa nada, y si les gusto pues bien, pero no tengo por qué cambiar mi forma de ser por intentar gustarle a alguien (H2G: 154, 8)*

De esta forma podemos apreciar que, a pesar de que el modelo de atracción más habitual en uno y otro caso es el de tipo exclusor, existen una serie de

excepciones que nos hacen tener una actitud esperanzadora, pensando que la transformación de la creencia generalizada puede ser un hecho y no sólo una utopía.

## 5. Modelos de elección

En este epígrafe analizaremos el tipo de chicos y chicas que los y las adolescentes eligen para mantener una relación. No se trata de la misma información que en la parte de "modelos de atracción", debido a que, por ejemplo, muchas chicas no eligen al chico que les resulta más atractivo para mantener una relación, tal y como diferenciamos a continuación en la siguiente relación de componentes exclusores y transformadores:

- Factores de exclusión: Cuando los y las jóvenes reconocen que su pareja es mala pero ellos y ellas, aún así, la eligen, cuando comentan "me gusta este chico o esta chica que son malas personas, pero elijo a una buena persona, aunque siga enamorado/a del otro/a", debido a que, con tal afirmación, pueden terminar quedándose con el que es mala persona.
- Factores de transformación: Cuando se sienten atraídos por chicos o chicas que son buenas personas y los eligen para tener una relación, o cuando ellos y ellas no se sienten atraídos por malas personas y no los eligen como pareja.

### 5.1. Factores de exclusión

La elección siempre es de vital importancia, especialmente cuando la atracción no ha sido resuelta de manera favorable, tal y como hemos visto en el epígrafe anterior. Una elección puede ser insatisfactoria si se selecciona al modelo de atracción de tipo exclusor, si se elige a una persona por sus buenos valores pero en realidad se prefiere al chico o chica que representa un modelo de atracción exclusor (justificándose en la pasión o en la irracionalidad del amor), o cuando no se elige a nadie por miedo a tener una relación insatisfactoria. Por ello hemos considerado necesario analizar los modelos de elección de los y las adolescentes, viendo si se corresponden con los ideales de atracción, mayoritariamente exclusores, si buscan otra cosa pero siguen pensando que "los macarras son más atractivos", o si piensan que sus amigos nunca podrían ser sus parejas.

Cuando les preguntamos a los profesores y las profesoras acerca de los modelos de elección que seguían los y las adolescentes, la mayoría contestó que tanto los chicos como las chicas de estas edades solo buscaban una pareja que les resultara atractiva físicamente, ignorando el resto de cualidades. En su opinión los jóvenes eligen a las chicas que les parecen guapas o sexys, y las adolescentes suelen optar por

los chicos que sean populares y destaquen físicamente también. Los y las docentes creen que valores tales como “ser buena persona” son ignorados por los y las adolescentes en estas edades. Para ellos y ellas es una cualidad importante que deben tener sus amigos y amigas, pero, en cuanto a sus parejas, no les importan demasiado si ésta tiene buen carácter, en especial cuando se trata de alumnos y alumnas muy jóvenes.

- *Hombre sí, les gustaría, les gustaría así que fuese comprensivos, porque creo que es lo que les gusta a todas las chicas, pero en el fondo luego van detrás de aquellos chicos que no tienen precisamente esas cualidades, que, en el fondo, aunque prefieran a un chico que sea amable, que las comprenda y demás, luego se fijan más en el físico, que lo que igual es la persona, sobretodo en estas edades. (E4P: 122, 9).*

Incluso encontramos ejemplos de chicas cuyas parejas se portaban muy mal con ellas, y seguían estando juntos a pesar de todo, sometiéndose a lo que su pareja les dictaba.

- *[...] y la otra pues desde con quién tenías que ir, de lo que tenía que hacer [...]. Pero vamos, les influyen en todo y a mi lo que me sorprende es que les hacen caso. (E3P: 128, 9)*

Cuando les preguntamos a los y las adolescentes por las personas que elegían para mantener una relación o la pareja ideal que les gustaría tener, la mayoría de ellos y ellas nombró características que podríamos considerar transformadoras, como “que sea buena persona”, como veremos en el siguiente epígrafe. Sin embargo algunos de ellos y ellas admitieron que la apariencia física de su pareja debía ser buena, como requisito imprescindible para mantener una relación. La mayoría de ellos y ellas también pensaba que la tendencia general de los y las adolescentes era elegir a su pareja porque era guapo o líder en el caso de las chicas, y porque la chica llamaba la atención físicamente en el caso de los jóvenes. Aunque, como acabamos de comentar, la mayoría de los y las adolescentes entrevistados aseguraba no seguir esta tendencia.

Según las entrevistas, las chicas solían ser más reflexivas cuando elegían a un chico para mantener una relación, sólo un número reducido de ellas nombraron sólo características físicas como factores determinantes de elección.

- *Si no te gusta físicamente a mi por mucho que sea muy simpático, si no me gusta físicamente lo primero es que no me fijo en él. (G1GA: 161, 9)*

Sin embargo, algunas de ellas conocían casos de amigas que estaban con chicos que las trataban mal y seguían manteniendo la relación a pesar de ello.

- *Hay muchos que son unos mujeriegos, que están cada noche con una, por ejemplo yo conozco un caso que una chica estaba con uno que todos los sábados le pone los cuernos, se líaa con dos por la noche y todo, pero ella sigue con él porque le quiere. (G2GA: 412, 9)*

Como podemos apreciar, nuevamente aparecen las relaciones esporádicas como ejemplo de interacción de tipo exclusor entre chicos y chicas, no porque en sí mismas lo sean, sino porque los y las adolescentes que responden a los modelos de atracción tradicionales suelen desarrollar dicho comportamiento erróneo en estas relaciones.

Los chicos también admitieron que las chicas se preocupaban más por el carácter de sus parejas que ellos, solo unos pocos pensaban que las chicas elegirían para una relación duradera a un chico solo por su apariencia física o su actitud macarra.

- *Los macarras, sí. (H3B: 222, 9)*

En el caso de los modelos de elección masculinos, tanto ellos como las chicas pensaban que los chicos buscaban únicamente que su pareja fuera bella, ignorando el resto de cualidades. En general todos y todas creían que para que un chico eligiera a una chica ésta debía ser "guapa y fácil".

- *Sí, que sea bastante fácil, que sea guapica, o si no es guapica resultona, que le guste lo mismo que a él, que la vea fácil para manejarla como*

*quiere, o sea que sea tontica o sin personalidad. Yo pienso que eso es lo que buscan los de mi edad. (H6G, 142, 9)*

Estas creencias son asumidas por las chicas con normalidad y cierta resignación, lo cual desemboca en un desinterés de éstas por cultivar una actitud positiva hacia los demás, ya que ello no implica ser elegidas para una relación.

- *No sé, es que ahora si eres buena persona a los chicos les va a dar igual, a la mayoría de chicos, por lo menos de mi edad sí, yo creo que a casi todos les va a dar igual que seas buena persona, lo importante es que seas fácil, que seas bastante asequible para manejarte y que seas guapica y tengas cuerpo, eso es lo que pienso. (H6G, 154, 9)*

Nos encontramos, por tanto, con otro ejemplo de socialización que fomenta actitudes exclutoras. Las creencias de las adolescentes respecto a lo que buscan sus compañeros en una chica para una relación, derivadas de sus propias interacciones con ellos, promueve que éstas sólo busquen el destacar físicamente sin preocuparse por cómo tratan a los demás. También se trata de una muestra de sumisión hacia lo que buscan los chicos.

## **5.2. Factores de transformación**

A pesar de la creencia generalizada del carácter egoísta de los y las jóvenes, desde esta investigación consideramos que en la adolescencia pueden darse relaciones afectivas igualitarias basadas en la amistad y el respeto. Para ello debe existir un modelo de elección en el que se combinen la atracción hacia los valores transformadores (ternura, amistad, respeto, amor) y la pasión. Ello llevará una relación afectivo-sexual feliz en la que puedan colmarse todas las expectativas y necesidades personales. A partir de esta premisa hemos analizado dichos modelos de elección, seleccionando aquellos que ya sea por creencia general o aplicación práctica en una relación que se estaba dando, tenían componentes transformadores.

Comenzando con el análisis, aunque los profesores y las profesoras, en general, pensaban que los y las adolescentes buscaban relaciones en las que prevalece el aspecto físico, creían que a medida que éstos iban creciendo comenzaban a buscar en sus parejas el hecho de ser bien tratados, ser entendidos, etc., especialmente en el

caso de las chicas. Por lo tanto existe una asociación directa entre madurez personal y elección correcta de la pareja afectiva.

- *Yo creo que las chicas lo que comentábamos, que quieren que las traten bien, que estén un poco pendientes de ellas, que sean cariñosos, [...].* (E3P: 150, 10)

Incluso en algunos casos, si bien fueron los menos, se refirieron específicamente a los chicos, aceptándose que, pese a que tradicionalmente se piensa que el sexo masculino sólo busca un tipo de relación instrumental, los chicos también pueden buscar una pareja que les trate bien.

- *Sí, también, que los escuchen también, para una relación seria sí que lo valoran, que los escuche, que los comprenda.* (E6P: 132, 10).

Como hemos dicho anteriormente, muchas de las chicas hicieron comentarios transformadores acerca de las personas que elegían para mantener una relación o cómo describirían su relación perfecta, especificando aspectos psicológicos, contándonos que no se sentían atraídas por los chicos populares, o nombrando aspectos como "ser bien tratada" o "ser comprendida por mi pareja". Es decir, la mayor reflexividad que normalmente se atribuye al sexo femenino respecto al masculino en cuanto a la elección de una pareja, se ve refrendada a través de estas respuestas.

- *Tiene que ser una relación que antes de ser tu pareja sea tu amigo, que puedas contar con él primero como un amigo, y después ya..., y que tienes que tener total confianza en él y sentirte segura con él.* (G1GC: 408, 10)

Por otra parte, aunque las chicas reconocen que el modelo de atracción exclusor masculino es el más habitual, a la hora de elegir a un chico como su pareja afectiva, su interacción con él les ayuda a discernir entre aquellos que les pueden proporcionar una relación igualitaria y aquellos que no.

- *A primera vista no, a primera vista los chicos que son simpáticos pasan un poco desapercibidos, pero después que vas conociendo a las personas pues sí, porque puede haber el típico macarrilla que te llama más la atención, te puedes fijar en él, pero luego cuando lo conoces bien y ves que no tiene ni una pizca de sentido común ni nada, pues ya dices "éste no vale la pena". (H2G: 136, 10)*

En el caso de cómo influyen la actitud de las chicas en cuanto a los modelos de elección respecto a las creencias de los chicos a través de la socialización, ocurre lo contrario de lo que hemos visto anteriormente: En este caso los chicos asumen que, aunque les importan otros valores también, como el físico, las chicas buscan buenas personas para una relación larga. Ello podría llevarles a tener una buena actitud hacia las chicas para corresponder con este modelo, lo cual sería un ejemplo de socialización transformadora.

- *Si es guapo, si está bueno, también puede ser si saca buenas notas, también si es guapo y saca buenas notas pues mejor, cómo es de actitud, cómo trata a las chicas.. (H1B: 128, 10)*

Al contrario de lo que ocurría con los modelos de elección excluyentes y las relaciones esporádicas, las relaciones más estables se asocian directamente con los modelos de elección de tipo transformador.

- [Sobre si a las chicas les importa ser bien tratadas] *Depende para lo que lo quiera, si es un lío de cinco minutos pues no, eso no importa nada, pero si es para salir con él digo yo que sí, sí que creo que les importa. (H5B: 190, 10)*

No obstante, estas afirmaciones pueden albergar un doble sentido con ciertas connotaciones excluyentes, ya que llevando estas creencias a la práctica se corre el riesgo de que las chicas renuncien a la pasión (por ejemplo por los macarras) por la estabilidad que les da el estar con una buena persona. El ideal sería que intentaran aunar pasión y estabilidad en una misma persona.



En el caso de los chicos, a pesar de las opiniones de los profesores, las profesoras y las chicas en general, varios de ellos comentaron que le daban mucha importancia al carácter de la chica cuando mantienen una relación con ella.

- *Pues simpática, agradable, y sobretodo que tenga cuidado en la relación.* (G2BD: 432, 10)
- *A ver, lo primero somos muy buenos amigos, entonces tenemos mucha confianza, luego pues a mi me parece guapa y tal, peor yo qué sé, primero la confianza, la confianza está muy bien, entonces nada, luego cuando quedamos ya es todo mágico.* (G6BD: 546, 10)

Generalmente, las chicas creen que sus compañeros están únicamente preocupados por la apariencia física de sus parejas cuando éstos mantienen una relación, aunque algunas de ellas tienen una opinión diferente acerca de los chicos: creen que ellos le dan la misma importancia al carácter que ellas.

- *Sí, sí ,sí, pero intentando nosotras en la justa medida, para que ellos estén con confianza y se sientan seguros. Y ellos sí, en general sí que buscan una persona maja y de confianza, el exterior sí que importa, pero...* (H1G: 206, 10)

Todas estas afirmaciones demuestran que aunque la tónica general vaya por otros derroteros, como valorar más al tipo de líder excluyente o pensar en el amor como algo irreflexivo, existe un modelo alternativo y transformador de relación que puede darse en la adolescencia, siendo éste hacia el que debemos trabajar de manera cooperativa.

## **6. Interacciones**

Como defendíamos en nuestro marco teórico, los conceptos de violencia, amor, modelos de atracción y elección están relacionados con las interacciones sociales entre las personas. En este epígrafe analizaremos dichas interacciones que los y las adolescentes tienen con sus familias, amigos y amigas, compañeros y compañeras de clase, profesorado, personas con las que mantienen relaciones afectivas, medios de comunicación, etc., elementos que les han influenciado en las creencias y actitudes que estamos estudiando. Estas interacciones pueden ser consideradas como exclusoras o transformadoras, dependiendo de cómo influyen en la opinión de los y las adolescentes y sus relaciones.

### **6.1. Amistad**

En la adolescencia las relaciones de amistad son muy importantes para los y las jóvenes debido a que, tal y como la mayoría de ellos y ellas nos comentó en las entrevistas, su grupo de amigos y amigas eran una de las partes más importantes de sus vidas, algo en lo que los profesores y las profesoras también se mostraban de acuerdo. Si en la etapa de Infantil y Primaria, los progenitores y la familia en general suelen ser el agente de socialización más potente, la cierta liberación del control paternal y maternal de los y las adolescentes durante la etapa de la Secundaria y su progresiva implicación afectiva con sus amigos y amigas hacen que este agente se convierta en esencial en el proceso de aprendizaje de los y las jóvenes. Esta influencia es especialmente importante en el terreno emocional, ya que en esta etapa este aspecto es primordial para los y las adolescentes, y suele ser el tema esencial en el proceso comunicativo que se establece entre el grupo de amigos y amigas.

#### **- Factores de exclusión**

En ocasiones las interacciones que los y las adolescentes tienen con sus amigos y amigas puede promover modelos de atracción y elección que pueden ser considerados como exclusores, o que, incluso, puede llevar a comportamientos violentos. Cuando en un grupo el líder o la líder promueve uno de estos modelos exclusores y todos o todas se sienten atraídos por él debido a la influencia del grupo se está dando un tipo de interacción negativa, que puede convertirse en aprendizaje

asumido si se trata de una situación habitual. Al igual que ocurriría cuando en un entorno entre iguales se promueve un tipo de relación basada en la violencia (ya sea física o psicológica). En este punto por tanto, veremos qué tipo de comportamientos y creencias se están dando en los grupos de amistad de los y las adolescentes que pueden llevar a la adquisición de valores excluyentes que puedan trasladarse a sus relaciones personales.

Según la opinión de los profesores y las profesoras, las relaciones que establecen los y las adolescentes con sus amigos y amigas u otros compañeros y compañeras de clase tienen, en muchas ocasiones, un carácter violento. En el caso de los chicos la violencia física es una forma de relacionarse con los demás, algo que se ve con claridad en los centros educativos de forma frecuente. En el caso de las chicas el tipo de violencia utilizada en sus relaciones de amistad tiene un carácter más psicológico (rumores, cotilleos).

- *¿Entre ellos? [...] ese tipo de relación a veces del contacto, de pegarse, eso nos sorprende a los adultos, es un tipo de juego, no de pegarse sino de manifestar a veces los afectos tirándose cosas... [...]. Pero, bueno, es un tipo de relación que siempre se da en la adolescencia. (E2P: 14, 11)*
- *[Entre las chicas] Por supuesto que su relación es de un tipo de menos de fuerza, eso, bueno, está claro, es así, y utilizan más la palabra o la habladuría para ofender, para relacionarse, o el hablar mal de uno o de una, de otra, eso sí que está demostrado que son más propensas a utilizar el rumor o la habladuría, más la palabra para ejercer el poder que la fuerza física, eso sigue ocurriendo. (E2P: 38, 7)*

En general, la forma de violencia más extendida que se da en las relaciones entre iguales es la tendencia de todos ellos y ellas de formar grupos cerrados y marginar al resto de compañeros y compañeras, constituyendo uno de los problemas más importantes en sus relaciones, según el profesorado. Sin embargo, ninguno de ellos y ellas especifica la violencia de género en sus respuestas.

- *Con los compañeros yo creo que también utilizan si no la fuerza física, la fuerza..., esa sí que es terrible, la fuerza de marginación, la fuerza de coacción, esa es una violencia tremenda, la fuerza del desprestigio. (E5P: 68, 11)*

Acerca de si los amigos y las amigas influyen a los y las adolescentes y si esta influencia es negativa o positiva, existe una división de opinión entre el profesorado, aunque algunos de ellos y ellas creen que ésta es totalmente negativa.

- *Hombre, pienso que sí, no te sabría asegurar, evidentemente si no están a gusto con una persona creo yo que no saldrían, pero muchas veces es más por lo que digan los amigos, entonces es como que tienen una serie de agentes externos que a veces igual no les dejan decidir lo que ellos realmente quieren. (E4P: 152, 11).*

La mayoría de los profesores y las profesoras cree que si los y las adolescentes presenciaran un comportamiento violento dentro de una relación que mantienen alguno de sus amigos o amigas éstos harían algo para evitarlo, aunque no están completamente seguros porque en ocasiones los chicos y las chicas de estas edades intentan no involucrarse en los problemas de los demás. Se demuestra una vez más la creencia de los adultos de que entre los y las adolescentes no existe solidaridad alguna.

- *Yo creo que los chicos no harían nada, absolutamente nada, yo creo que no harían nada. (E4P: 88, 11)*

Una vez más las opiniones del alumnado no son las mismas que las que tienen sus profesores y profesoras. Como veremos después, casi todos ellos y ellas aseguran que tienen muy buenas relaciones entre sí, sin ningún tipo de violencia, y que la influencia ejercida va más hacia lo positivo que hacia lo negativo.

Sin embargo, si profundizamos en el análisis de las entrevistas, veremos que, en ocasiones, la influencia que ejercen las amistades sobre los y las adolescentes no son siempre buenas, especialmente en el caso de los chicos. Por ejemplo: si al líder del grupo le gusta una chica, a todos los demás les gusta la misma, se dan consejos que pueden ser considerados como factores de exclusión, cuando salen a veces tienen actitudes machistas con las chicas, como apostar para ver quién se la lleva, o instan a un amigo a que deje a su novia sólo porque no está considerada por los demás como guapa.

- *Pues a un amigo le pasó que estaba con una y quería a la otra, y me preguntó a mi que qué es lo que podría hacer, y yo le dije que jugara con las dos. (G3BC: 148, 11)*
- *Nosotros vamos así raperos, a veces entre todos vemos una chica, como quien dice, nos apostamos dinero: "por tanto dinero si consigues esto te pagamos, si yo consigo antes que tú me pagas". (G4BD, 190, 11)*

Cuando se les pregunta acerca de qué harían si un amigo o amiga mantuviese una relación violenta con su pareja, si alguna vez han sido advertidos de ello por parte de un amigo o amiga o viceversa, la mayoría de ellos y ellas comenta que sí harían algo si presenciaran una situación como ésta, con las excepciones que veremos a continuación. Sin embargo, muchos admitieron que sus amigos y amigas ignorarían dicha situación si les ocurriera a ellos y ellas, o que, incluso, ellos y ellas no harían caso de las advertencias que sus amigos y amigas les hicieran en ese sentido.

- *Yo a más de una le he echado la bronca porque me decía que cortara con mi novio, y le he dicho: "Yo le quiero, ¿qué más me da lo que pienses tú?". (G2GC: 204, 11)*

Y, tal y como acabamos de comentar, algunos de ellos y ellas admitieron que no advertirían a sus amigos o amigas si vieran que éstos tienen una relación prejudicial, no harían nada para afrontar la situación (como ya señalaban Lacasse y Mendelson, 2006), en ocasiones debido a que: algunos y algunas piensan que su ayuda sería inútil, o que su amigo o amiga les ignoraría y no merecería la pena advertirle, en otros casos porque simplemente no les importa lo que les ocurra a sus amigos o amigas en sus relaciones, o porque tienen miedo de sufrir algún tipo de daño si se involucran.

- *No, hombre reaccionar bien no, pero también te cortas en no decirlo porque es tu amigo o porque te puede perjudicar en parte. (G2GC: 767, 11)*

Aunque esta opinión no fue la más generalizada, corroboraría la idea de los y las docentes de la insolidaridad que se da en muchas ocasiones entre estos y estas jóvenes.

## - Factores de transformación

Sin embargo, el proceso de aprendizaje comunicativo que se da entre los y las adolescentes no tiene porqué ser siempre de tipo exclusor. Como veremos a continuación, en muchas ocasiones los chicos y chicas encuentran en su grupo de amigos y amigas a una especie de órgano asesor que les lleva a reflexionar sobre aspectos negativos de su vida (como malas relaciones personales que estén llevando a cabo) e intentar transformarlos hacia lo positivo. Esta labor de reconducción que ejerce muchas veces el grupo de iguales es el germen de lo que podría desarrollarse en una educación preventiva basada en la acción dialógica.

Pasando al estudio en sí, como hemos visto en el epígrafe anterior, existe una diferencia de opiniones entre los que los profesores y las profesoras pensaban acerca de la influencia que ejercen las amistades en los y las adolescentes, especialmente en términos de género. Algunos de ellos y ellas pensaban que ésta era positiva debido a que el grupo de amistades no reforzaría los malos comportamientos que la persona en cuestión pueda tener con su pareja, por ejemplo, o que éstos y éstas advertirían a sus amistades si ven que su relación de pareja no es buena.

- [Sobre la influencia que ejercen los amigos] *Sí, hacia lo positivo, sí, yo creo que sí.* (E1P: 61, 12)

Por otra parte, la mayoría del profesorado creía que si los y las adolescentes vieran que sus amistades mantienen una relación de pareja violenta, ellos y ellas harían algo por evitarla.

- *Pues supongo que las chicas protegerían a la chica, los chicos no creo que reforzaran al agresor, bueno, en las agresiones que vienen por parte del chico. Supongo que reaccionarían de forma positiva, yo creo que sí. Igual que a lo mejor en otro tipo de agresiones de alguien hacia una víctima, que no fuera pareja ¿eh?, a lo mejor hay más silencio o hay los cómplices, yo creo que en el caso de una pareja habría más opiniones.* (E2P: 162, 12)

Además, también pensaban que en la actualidad los y las adolescentes no suelen tener actitudes machistas, o un bagaje ideológico previo que pueda promover la violencia de género.

- *Entre ellos yo no veo que haya diferencias pues como antes que había machismo, entre ellos yo no veo diferencias. (E3P: 72, 12)*

Según las entrevistas y los grupos de discusión realizados, la relación que mantienen los chicos y chicas con sus amigos y amigas es excelente. Se ven a sí mismos como solidarios entre ellos y ellas, dicen compartir buenas experiencias, se aconsejan, si se sienten atraídos por el mismo chico o la misma chica lo resuelven pacíficamente, tratan y resuelven los problemas de forma igualitaria, hablan de sus relaciones con libertad, etc. Es decir, demuestran que la solidaridad puede darse en un grupo de iguales, a diferencia de lo que suele pensarse al respecto.

- *Como iguales, somos todos iguales en clase, en clase da igual de dónde seas, cuántos años tengas, somos todos iguales, y nos tratamos como iguales, no hay ningún trato diferente. (H1G: 32, 12)*

Muestra de la importancia de la socialización que se produce en las relaciones de amistad de los y las adolescentes, y la influencia que ésta puede ejercer en la atracción y la elección de una pareja afectiva, es que ellos y ellas buscan siempre el consejo de sus compañeros y compañeras. Un consejo que puede ir hacia lo positivo, ya que en muchas ocasiones la preocupación máxima de los chicos y chicas respecto a las relaciones de sus amistades es si ellos o ellas se encuentran a gusto con su pareja, si les tratan bien.

- *Sí, nos ponemos a preguntar si estamos bien con la chica. (H4B: 88, 12)*

Aunque como hemos visto anteriormente, existen situaciones de insolidaridad en los propios grupos de chicas, tal y como adelantaba Duque (2006) en su estudio, especialmente cuando se trata de los chicos que les gustan, también se producen situaciones cooperativas entre ellas en las que, mediante el diálogo, se fomentan actitudes transformadoras.

- *No sé pues si hablamos con algún chico que a lo mejor nos gusta lo comentamos, pedimos opinión o consejo entre nosotras, no sé, sin rivalidades ni nada, pedimos consejo y se habla y eso. (H6G, 68, 12)*

En cuanto a la propia opinión de los y las adolescentes respecto a la influencia que ejercen sus amigos y amigas sobre ellos y ellas, existe la creencia generalizada de que dicha influencia es siempre o casi siempre positiva. Por ejemplo cuando a una chica le gusta un compañero de clase y éste no es buena persona, sus amigas pueden hacérselo ver con mayor claridad y que éste deje de atraerla. Los y las jóvenes también piensan que la influencia que tienen en sus amistades, o viceversa, es buena, y, por otra parte, creen que sus amigos y amigas no les influyen en sus modelos de atracción o elección.

- *Te puede gustar una persona y puede decir tu amiga: "pues es que no es majo, es un poco tonto" y, no sé, a ti te influye, si no te llevas bien con él. (H5G: 118, 12)*

Sobre si ellos o ellas harían algo si vieran que un amigo o amiga mantiene una relación violenta, una gran parte contestó que se involucrarían en el problema y tratarían de ayudar a su amigo o amiga.

- *Sí, si a mí me parece que no va bien o que es un poco idiota o que no le viene bien, pues yo se lo digo a mi amiga. (H5G: 142, 12)*

Incluso, si su amigo o amiga fuera el maltratador intentarían evitar la situación y pedirían ayuda para él o ella.

- *Pues que yo supiera que a mi amigo le han hecho una putada por el otro lado, o al revés, también lo contaría, o viese que no está siendo del todo legal, le contaría lo que pienso y lo que sé, y luego ya que tomara la decisión que quisiera. (H2B: 148, 12)*

Un última cuestión que aparecía en las entrevistas y grupos de discusión de los y las adolescentes era si la relación con sus amigos seguía siendo la misma si éstos comenzaban una relación amorosa con otra persona, y, aunque la mayoría creía que



no, algunos de ellos y ellas lo encontraban normal, considerando que no era razón suficiente para finalizar la amistad.

- *Yo pienso que sigue igual, o sea, la amistad de contar las cosas, de confiar, sigue igual, pero ya no es el mismo tiempo que pasas con ella, a lo mejor te acercas más a otra persona que no tiene novio, yo pienso que es eso. (H6G, 114, 12)*

## **6.2. Familia**

Aunque durante la adolescencia la familia pierde importancia en el proceso de socialización de los chicos y las chicas en comparación con la infancia, sus interacciones con sus familiares sigue siendo relevantes para su desarrollo personal debido a que, la mayoría de ellos y ellas, sigue viviendo con sus padres, y su relación con ellos es muy estrecha. En este apartado veremos cómo sus familias les influyen en sus creencias sobre el amor, la violencia, los modelos de atracción y elección, o las diferencias de género.

### **- Factores de exclusión**

Aunque normalmente se piensa que el seno familiar es casi siempre generador de actitudes positivas, existen creencias y comportamientos en el mismo que pueden llevar a los y las adolescentes a aprender a comportarse mal con sus parejas. Por ejemplo si se fomentan actitudes machistas, si el tipo de relación entre el padre y la madre es negativa o si se relativiza la importancia de los sentimientos de los y las adolescentes pensando que "son cosas de críos".

En el análisis apreciamos que, según la opinión de los profesores y las profesoras entrevistados, uno de los factores de exclusión más comunes que podemos encontrar en las interacciones entre los y las adolescentes y sus familias es que no suelen hablar sobre temas relacionados con el amor, la sexualidad, la violencia, las relaciones que mantienen los y las jóvenes con otras personas, etc. Existen distintas razones que explican este hecho: a veces es debido a que éstos no tienen confianza con sus padres y madres para hablar sobre estos temas, sintiéndose avergonzados a la hora de tratarlos, otras veces es porque los familiares temen conocer la vida privada

de sus hijos, ya que les es difícil aceptar que éstos están creciendo, otra razón expuesta en las entrevistas es que en la actualidad las familias pasan poco tiempo juntas, ya que los progenitores suelen trabajar ambos. Todas estas razones ocasionan que exista una falta de comunicación entre los miembros de una familia, que puede influenciar a los y las adolescentes de forma negativa, ya que éstos y éstas pueden buscar respuestas sobre los temas comentados en fuentes erróneas, como los amigos y amigas o los medios de comunicación.

- *Yo creo que a los padres les asusta un poco pensar que sus hijos pueden tener... puedan enamorarse, puedan tener relaciones, supongo que a las chicas se las intenta proteger más, y que igual no tienen bastante confianza para hablar de esto, pienso. (E1P: 287, 13)*

Los alumnos y alumnas corroboraban en general las ideas de los profesores y las profesoras, normalmente porque existe pudor por su parte o por parte de sus progenitores, porque sienten cierta diferencia generacional, o bien porque sus padres y madres no se toman en serio su vida sentimental, siendo esta cuestión ciertamente preocupante.

- *Mi madre dice que son tonterías. Se lo toma en serio pero no tanto como nosotros, mi madre dice que son tonterías, que eso se pasa, que son como enfermedades, como si coges un catarro, que coges no sé qué, para ella es eso, pero yo creo que sí, que se lo toma en serio poco. (H1G: 358, 13)*

Esta falta de comunicación se traduce en un importante problema que los y las adolescentes tienen hoy en día, se trata del desentendimiento de la función socializadora de la familia. En dicho seno familiar los chicos y chicas aprenden a través del proceso comunicativo parte de su concepción de amor y solidaridad que luego desarrollarán en sus relaciones personales. Si éste diálogo no se da, la asunción de estos valores queda lastrada, por lo que algunos docentes achacan a esta disfuncionalidad de la acción familiar muchos de los problemas de convivencia que se dan entre los y las adolescentes.

- *Y hay otro problema también en lo que al amor se refiere, que te da pues ese golpe de vista, que hay un alto porcentaje de muchachos y muchachas cuya familia pues no existe, entonces yo pienso que es en la familia donde aprendemos a dejar de existir nosotros para atender al otro [...]. Ese aprendizaje de amor y de solidaridad..., o sea, predicarles el amor y la solidaridad es novedoso, y como eso se aprende en la práctica, las palabras que podamos decirles no sirven [...]. (E5P: 54, 13)*

Esta falta de comunicación como un elemento negativo a la hora de prevenir comportamientos violentos ha sido estudiada por autores como L'Engle y Jackson (2008) que comprobaron que cuando existía una conexión más fuerte con los progenitores y las escuelas y menos exposición a la permisividad en cuanto a normas sexuales con las parejas, por ejemplo a través de los medios de comunicación, había una menor susceptibilidad y un índice menor de comportamientos sexuales de riesgo.

Unido a ello se encuentra el hecho de que en muchas ocasiones las familias ceden toda la responsabilidad educativa a los profesores y las profesoras, siendo que la educación de niños, niñas y jóvenes debería ser, en opinión de los y las docentes, una tarea de cooperación de las familias, los profesores y las profesoras y la sociedad en general. Si esta responsabilidad se delega únicamente en los centros, el aprendizaje de la solidaridad, la igualdad y la afectividad queda incompleto. Todo ello justifica una acción educativa en la que la participación de los distintos agentes de socialización se aúne para lograr el objetivo común de desarrollar una educación en valores para fomentar actitudes de respeto, igualdad y solidaridad.

- *Los Institutos, los Centros de enseñanza en estos momentos pienso para la sociedad que suelen ser centros de acogida para estas gentes jóvenes y nada más, o sea que lo que es una tarea verdaderamente desde distintos puntos de vista: lo familiar, lo social, lo educativo, el sacar adelante a esta personita se ha pulverizado, y parece ser que educación es enseñarles asignaturas y eso se hace en los centros, y lo demás: enseñarles a ser personas, a ser felices, a esperar dificultades, ahí tienen un papelón enorme la familia y la sociedad, y al profesorado sí se le puede atender, pero eso no lo vamos a poder hacer. (E5P: 84, 13)*

Para ello, el profesorado proponía, de manera inconsciente, el trabajo sobre educación afectiva a partir de una metodología similar a las Comunidades de Aprendizaje, implicando tanto a las familias como a la sociedad en general.

- *[...] hay una necesidad de que la familia trabaje en esto también, de cara a... yo estoy pensando en la formación en esto ¿no? Por ejemplo si lo que puede preocuparle a la madre es que su hija se quede embarazada, [...], pero que también le preocupe eso, cómo la traten sus compañeros, cómo la trate su pareja,... digamos una... que se abra más su sensibilidad con estos temas. [...] pero sí que desde la escuela se podría pedir la colaboración de las familias para trabajar todos un poco en lo mismo. [...]* (E1P: 293, 14)

Finalmente, a pesar de que la influencia familiar suele ser buena para los y las adolescentes (al menos, para los y las participantes de las entrevistas), existen excepciones en las que algunas de las familias de estos jóvenes, al tener una estructura excesivamente tradicional ejercían una influencia un tanto negativa para ellos y ellas, por ejemplo en algún caso los y las adolescentes reconocían actitudes machistas en sus padres, o habían presenciado casos de mala relación entre sus progenitores.

- *Como ellos no me gustaría tener una relación porque siempre tenían peleas, pero por todo, y no hablaban mucho, mi padre sólo se acordó un año de mi cumpleaños y del resto de mis hermanos tampoco se ha acordado mucho de los cumpleaños ni nada, ni tampoco nos felicita nunca de las notas. Entre ellos se llevaban no muy bien la verdad, convivían, sí, pero más que convivían coexistían. A mi me gustaría esa coexistencia llevarla a una buena convivencia.* (H1G: 354, 13)

Si bien resulta muy positivo que cuando los y las adolescentes han vivido situaciones de este tipo, manifiestan un rechazo absoluto hacia ellas y asumen si ningún tipo de duda que no van a reproducirlas en sus propias relaciones.

## - Factores de transformación

En la actualidad el papel de las familias respecto a la educación de los y las adolescentes está siendo seriamente cuestionado, especialmente a raíz de los numerosos casos de violencia tanto en los hogares, como en las aulas y los lugares de ocio. Los y las docentes, como hemos visto, piden una mayor implicación de los padres y madres en la educación moral, emocional y afectiva de los y las jóvenes, ya que cuando la relación entre los miembros de la unidad familiar es estrecha y en ella se promueven valores positivos, éstos tienen un efecto inmediato en la actitud de los y las adolescentes.

En el caso de nuestro estudio los profesores y las profesoras no nombraron apenas factores de transformación referidos a las interacciones de los y las adolescentes y sus familias, si bien en una de las escuelas donde se llevó a cabo el trabajo de campo, el profesorado había involucrado a las familias de los y las jóvenes en la educación afectiva y sexual de los mismos, promoviendo actividades en el centro.

- *Hombre los más pequeños yo creo que sí, cuando se hacen las jornadas sobre sexualidad sí que se hacen actividades también con la familia, que tienen que informar a la familia y tiene que haber devolución por parte de la familia. (E2P: 194, 14)*

Aunque la mayoría de los y las adolescentes admitió que no existía mucha comunicación con sus familiares, algunos y algunas, no sólo chicas como pensaban los profesores y las profesoras, decían tener confianza con sus padres y madres para hablar de temas afectivos y que éstos les aconsejaran.

- *Es que yo hablo mucho en mi casa, no que yo con mis padres tengo una buena relación y en seguida.., a ver, no les cuento todo, porque tampoco les puedes contar todo, pero no sé, que yo hablo mucho con ellos [...]. (G6GB: 648, 14)*

En otros casos, los alumnos y alumnas admitieron que tenían más confianza con otros miembros de su familia, lo cual también resulta muy positivo para nuestra propuesta educativa, ya que pretendemos incluir a todos los miembros de la familia que lo deseen, sin limitarnos a los progenitores.

- *Acudo más a la prima de mi madre, tiene 28 años, y ella siempre habla con total libertad y con total confianza, y si no sabe algo va a Internet, y va a un sexólogo y se lo cuenta, y te lo hace de la manera más fácil. Básicamente ella, mis amigas y mi hermana mayor. (H1G: 366, 14)*

Sobre la violencia de género específicamente, la mayoría contestó que hablaban sobre este tema cuando aparecía en televisión, y los comentarios que hacían con sus familias eran siempre de rechazo total a estos actos.

- [Sobre los comentarios que hacen en familia ante noticias de violencia de género] *No sé, mi padre por ejemplo defiende a las mujeres, o comentarios de "pues pobrecica y la familia, mira que ha tenido que estar no sé cuánto encerrada", pero machistas y eso ninguno. (H6G, 236, 14).*

Por último, acerca de la relación entre su padre y su madre, la mayoría de los y las adolescentes consideraba que sus progenitores eran un modelo a seguir en cuanto a convivencia, debido a que se querían el uno al otro, se trataban bien, se respetaban, compartían las responsabilidades del hogar, y basaban su relación en el diálogo.

- *No sé, se llevan muy bien, cariñosos. Siempre que llega mi padre a casa nos da un beso a todos, a mi hermana a mi y a mi madre. Y se llevan muy bien, siempre hablan entre ellos. (H1B: 300, 14)*

### **6.3. Personas con las que han mantenido relaciones afectivo-sexuales**

La adolescencia es la etapa más importante dentro del proceso de aprendizaje afectivo, así, las interacciones afectivas que se establecen entre los chicos y chicas de esta edad les influenciarán en gran medida en sus ideas sobre el amor, su comportamiento con otras personas, y sus relaciones futuras. En este epígrafe analizaremos cómo tratan los y las adolescentes sus relaciones afectivo-sexuales, cómo les influyen sus parejas (si ésta es exclusiva o transformadora), o qué buscan en una relación, prestando especial atención a las relaciones esporádicas.

## - Factores de exclusión

En este punto está perfectamente claro cómo puede producirse una interacción excluyente entre parejas de adolescentes, y cómo esto puede traducirse en un tipo de actitud negativa que se repita a lo largo de toda la vida afectiva de la persona en cuestión: Si un o una adolescente está acostumbrado/a a que sus relaciones estén impregnadas de dominación, desigualdad, o, incluso, violencia, lo asumirá como normal, reproduciendo e incluso buscando este tipo de parejas.

En general, las opiniones que tienen los profesores y las profesoras acerca de las relaciones afectivas que mantienen los y las adolescentes no son muy optimistas, muchos de ellos y ellas piensan que sus alumnos y alumnas son bastante egoístas y que solo buscan su beneficio personal, también opinan que sus relaciones son muy esporádicas (considerando esto como negativo) y los y las jóvenes no las valoran como algo estable.

- *Yo pienso que en esta primera edad ni mucho menos, yo pienso que en esta primera edad es que no piensan en el otro, están pensando en cómo satisfacer su instinto, su deseo de placer o de lo que sea. (E5P: 108, 15)*

Otra opinión que expresaron algunos profesores y profesoras fue que, en la actualidad, algunas relaciones que mantienen los y las adolescentes pueden ser consideradas como violentas, por ejemplo, según la visión de los y las docentes, hay muchas parejas jóvenes en las que uno de los dos domina al otro.

- *Yo como observadora sí que creo que sí que tienen una relación más violenta que la podríamos tener nosotros a esa edad. Eso sí que lo creo. (E2P: 132, 15)*
- *Yo creo que es el chico el que suele mandar. (E4P: 154, 15).*

En el caso de las entrevistas a los y las adolescentes, cuando hablan sobre sus interacciones con personas con las que han mantenido relaciones afectivo-sexuales, la mayoría de ellos y ellas tiene opiniones transformadoras, como veremos en el siguiente apartado.

Sin embargo, uno de los factores de exclusión más comunes nombrados por ellos y ellas fue que, cuando un amigo comienza una relación, su amistad cambia, debido, según sus opiniones, a la mala influencia que ejerce la pareja sobre ellos y ellas. En este caso encontramos un factor excluyente en una relación de tipo estable.

- *No, porque si se ha empezado ella a distanciarse y si le han dicho algo pues no ha hecho caso, pues ya las amigas le han dejado aparte y que vaya sola con el chico. (H5G: 304, 15)*

Según lo que nos comentaron, sus propias experiencias en cuanto a sus relaciones personales habían sido positivas en general. No obstante en ciertas ocasiones muchos y muchas de ellos y ellas relataban experiencias negativas que habían sufrido, normalmente relacionadas con celos, infidelidades o menosprecio por parte de sus parejas, aunque no relacionaban estos comportamientos con un acto de agresión psicológica o emocional.

- *Hace un par de años, [...], estaba yo saliendo con uno, llevábamos 6 meses entre salir y cortar, y llegó una y se le puso a enrollar, que si caricias, que si no sé qué, y el chaval me clavó los cuernos pero descarado, que lo pillé, y la chavala sabía que estaba saliendo conmigo, y yo sabía que el chaval era muy posible que si una le enredaba que me clavara los cuernos, lo sabía. (H1G: 164, 15)*
- *No sé, yo como te digo soy bien abierta, tengo bastantes amigos, se baila en la discoteca y todo, entonces eso a mi novio le parecía mal, y no sé, era demasiado celoso, no sé, me protegía.., ¿cómo se dice?, me cuidaba mucho y a mi no me gusta eso, que estén todo el día encima mío. (H4G: 280, 15)*

Sin embargo, adscribiéndose a otro tipo de comportamiento excluyente, estas chicas aún sabiendo que su pareja podía engañarles en cualquier momento o no gustándoles que su novio fuera o bien celoso o bien mujeriego, continuaban la relación. Incluso, como vemos en la cita anterior, asociaban los celos a que "le protegía" o "le cuidaba mucho".



Pero los factores de exclusión más habitualmente nombrados por los y las adolescentes fueron aquellos relacionados con experiencias de amigos, amigas u otros compañeros y compañeras, incluso algunos nos comentaron que conocían parejas en las que los comportamientos de dominancia eran normales.

- *Salíamos a bailar y la chica estaba sentada al lado del novio, estaban bien ¿no?, y se acercaba de repente un chico a pedirle bailar y el novio de esa chica decía que no, que no baile, y la chica se quedaba ahí, se pasaba todas las horas que estábamos en la discoteca sentada a la lado de él, sin poder hacer nada, sin poder saludar a nadie y así, se veía feo ver que tu amiga no puede hacer nada, ver a tu amiga así. (H4G: 262, 15)*

Incluso, como vemos, este tipo de relaciones con un ingrediente de riesgo hacia la violencia de género pueden derivar en el propio aislamiento de la víctima, ya que ésta se distancia de sus amigos y amigas y termina sometiéndose a la única compañía de su pareja, que no le permite interactuar con otras personas de manera amistosa.

- *Yo me he llegado a distanciar mucho de mi amiga por la persona que estaba, porque no la trataba, y al final salió lo que yo dije, que no era buena persona. (G2GA: 310, 15)*

En ocasiones, los y las adolescentes usan las relaciones esporádicas con personas por las que no se sienten atraídas únicamente para provocar celos en sus exparejas estables. Este comportamiento resulta doblemente excluyente: respecto a la pareja estable, a la cual se pretende reconquistar utilizando un medio negativo como son los celos, y respecto a la pareja esporádica, que se convierte en un elemento de “usar y tirar” sin tenerla en cuenta.

- *Para darle celos porque le quiere o cosas así. Sí que, por ejemplo, los chicos tirita o las chicas tirita, que acabas de cortar con uno que de verdad quieres y te pones a salir con otro para ver si le pillas los celos, entonces podéis volver, pero a veces ves que no funciona. (G2GC: 352, 15)*

En relación a ello podemos hablar específicamente de las relaciones esporádicas como forma de interacción entre los y las adolescentes en la que se fomentan los valores de tipo exclusor. Tanto en las preguntas relacionadas con sus modelos de atracción y elección como las relativas a sus relaciones, los chicos y las chicas mostraban una mayor aceptación de aquellas personas que respondían a un estereotipo negativo o de situaciones en las que se fomentaban actitudes exclusoras (celos, prohibiciones, etc.) en aquellas relaciones tildadas como "de una noche" o "de usar y tirar" que en las más estables. Debido a ello podemos concluir que el tipo de relación más habitual entre la población adolescente como son las de tipo esporádico proporciona una serie de experiencias y creencias que fomentan actitudes negativas que podrían constituirse como un factor de riesgo, pudiendo incluso trasladarse a sus relaciones estables. Además la imagen que se percibe de los y las adolescentes sobre este tipo de interacciones, tal y como reconocían los profesores y las profesoras, es la de traslación del consumismo a las relaciones personales, hablando de "egoísmo", o de sólo pensar en la "propia satisfacción personal", algo que los y las adolescentes no niegan.

### **- Factores de transformación**

Al contrario de lo expresado anteriormente, si los y las adolescentes tienen relaciones afectivo-sexuales igualitarias, con componentes tanto de amor como de ternura, serán las que desarrollen también en su edad adulta, desechando aquellas que supongan actitudes exclusoras.

En este punto, a pesar de que las opiniones de los profesores y las profesoras acerca de las relaciones entre adolescentes no eran muy optimistas, éstos admitieron que cuando sus alumnos y alumnas se van haciendo más mayores (cuando tienen 17 ó 18 años) sus relaciones comienzan a ser más maduras, tienen una actitud más reflexiva y buscan más valores en su pareja, como la amistad o la estabilidad. Nuevamente se asocian los buenos valores a las parejas estables.

- *Sí, y las más estables que veo son como que son más amigos, se valora más la complicidad de cara a.... salen juntos y se distribuyen más el tiempo para ver si podemos estudiar o podemos ir allá, más de acompañarse, no sé, pienso, las parejas que conozco yo vamos... pues de 2º de Bachillerato. (E1P: 227, 16)*

Algunos de los profesores y las profesoras piensan que, aunque los y las adolescentes no se plantean si son bien tratados por sus parejas, se dan cuenta si están siendo maltratados y abandonan la relación si esto ocurre.

- *No, no se lo plantean, pero si ven que los tratan mal se dan cuenta, o sea, no se lo plantean en ese momento cómo tienen que ser tratados, empiezan la relación y si ven que la relación va bien y que los tratan bien la mantienen, y si ven que no pues... (E6P: 160, 16).*

En el caso de los y las adolescentes, casi todos ellos y ellas describen sus interacciones con las personas con las que han mantenido relaciones afectivas y/o sexuales mediante comentarios de tipo transformador, contradiciendo nuevamente las opiniones de profesorado. Cuando se les pregunta sobre sus relaciones pasadas o actuales, o la relación ideal que les gustaría tener, las describen en términos de amistad, confianza, respeto, libertad, etc. Y, por otra parte, casi todos ellos y ellas se mostraban en contra de las prohibiciones y obligaciones exigidas por uno de los dos de la pareja.

En este sentido podemos establecer una leve relación con la publicación de Compian, Gowen, Hayward (2004), en la que demostraron que a mayor implicación romántica de las parejas de adolescentes menor es el riesgo de que sufran algún tipo de depresión, en contraposición con el amor platónico, que resulta más negativo a la hora establecer relaciones de riesgo

Para los y las adolescentes es muy importante sentirse libres en sus relaciones personales, la mayoría de ellos y ellas no acepta que sus parejas les monopolicen, y, como hemos comentado, están totalmente en contra de las prohibiciones dentro de la pareja. Cuando les preguntamos acerca de si veían correcto que algunas personas prohibieran a sus parejas vestirse de una determinada manera, quedar o hablar con alguien, casi todos ellos y ellas contestaron que nadie tendría que obligar a nadie a hacer nada en absoluto, opinaban que se puede aconsejar a tu pareja, pero nunca imponerle obligaciones.

- *Sí, pero tampoco te debes sentir demasiado sobreprotegida, porque eso te va a agobiar muchísimo. Si tienes una pareja, vale, estás para esa pareja, pero tienes que tener tu parcela de libertad (...), que no te*

*acapare totalmente porque entonces no, eso no lo aguantas y puede ser motivo de ruptura. (G1GC: 290, 16)*

Relacionado con esto, también hablamos en las entrevistas sobre los celos, y aunque el hecho de que en una relación no hubiera celos fue un elemento menos nombrado por ellos y ellas a la hora de describir unas interacciones positivas con la pareja, algunos y algunas opinaron que no eran necesarios ni buenos para una relación, y si éstos aparecen debería resolverse la situación entre la pareja de forma pacífica.

- *No tiene por qué, porque hay personas que son más celosas que otras y eso nosotros no lo controlamos, simplemente confía en mi y no siente que haya ninguna posibilidad de que le engañe o lo que sea. (H2G: 224, 16)*

Otro concepto transformador que nombraron en las entrevistas fue que ellos y ellas tenían (o habían tenido) relaciones de pareja democráticas, en las que los dos decidían las cosas en común.

- *No, yo creo que las dos tienen que opinar por igual, igual puedes ceder en una ocasión porque el otro quiere algo y tú ves que realmente tiene mucho interés en conseguirlo o lo que sea, pero en realidad los dos tienen que decidir, porque si no no es una relación, eres tú el que llevas la relación. (H2G: 308, 16)*

Y finalmente, para resumir, la mayoría de los y las adolescentes hemos visto que se sienten atraídos por la belleza y la fuerza, pero cuando hablan sobre sus propias relaciones, o las relaciones que les gustaría tener consideran muy importante que sus interacciones con su pareja estén basadas en la confianza y el respeto, valoran que sus parejas sean sus amigos o amigas también, y que tengan buena relación con su grupo, desean ser bien tratados por sus parejas, es decir, desean sentirse bien con la persona con la que están. En definitiva, la mayoría los y las adolescentes elige para sus relaciones esporádicas a los modelos de atracción tradicionales basados en premisas exclusoras, pero cuando la relación se torna en estable comienzan a buscar valores de tipo transformador y, si éstos se dan, las mantienen.

- *Primero hablas con ella, le haces reír y cosas así, te preocupas por ella, le ayudas con sus cosas y sus problemas, yo que sé, darle seguridad.* (H2B: 184, 16)

#### **6.4. Sistema educativo**

Otro agente de socialización muy importante en el desarrollo de los y las adolescentes son las personas que forman parte del sistema educativo: profesores y profesoras, compañeros y compañeras de clase, etc. Los y las jóvenes pasan la mayor parte del día en las escuelas, y, aunque dicen que no están influenciados por sus profesores, profesoras y compañeros y compañeras, es evidente que dicha influencia está más patente de lo que ellos y ellas creen. Así, en este apartado analizaremos las interacciones que determinarán de algún modo las ideas de los y las adolescentes acerca del amor y la violencia, por ejemplo.

##### **- Factores de exclusión**

El sistema educativo es otro de los agentes de socialización que está siendo cuestionado cuando se habla de la educación moral de los y las adolescentes. Las familias y la sociedad en general achacan al profesorado una falta de disciplina en el aula que se traduce en un mal comportamiento generalizado de los y las adolescentes. Sin embargo no consideramos que el problema de la violencia adolescente esté arraigado en la labor disciplinante de los y las docentes, sino en la ausencia de una implicación de la sociedad en general en pro de la educación afectiva, moral y emocional de estos chicos y chicas. Para que ésta pueda darse, y tal y como defendemos en esta tesis doctoral, las aulas suponen un espacio privilegiado para ello, aunque implicando a todo el mundo, no sólo al profesorado. Si desde los Centros de Educación Secundaria no se toma en serio la buena relación entre iguales, puede convertirse en un factor de exclusión determinante, tal y como veremos a continuación.

Las opiniones de los profesores y las profesoras acerca del sistema educativo en relación con el aprendizaje de los y las adolescentes sobre el amor, las relaciones, la sexualidad o la violencia suelen ser positivas o con un carácter transformador. Pero hay algunas excepciones que piensan que la escuela no está ayudando a dicho

aprendizaje debido a que los aspectos afectivos son ignorados por los profesores y las profesoras en clase.

- *No, lo sé, creo que no se trata. No lo sé, ¿eh?, pero creo que no. Creo que no, que ni el amor, ni los afectos, ni... quiero decir en relación a cómo te sientes tú hoy, cómo te sientes en el Instituto, el aspecto emocional creo que no se trabaja. (E1P: 151, 17)*

Incluso se piensa que el profesorado en general no ayuda a evitar la violencia escolar, ya que no detienen las trifulcas entre alumnos y alumnas, o no se preocupan por ellas.

- *Bueno, pues es que aquí la gente también está muy dividida, hay gente que va y se para y sanciona y otros que miran para otro lado porque creen que no se puede hacer nada ya con esta población ¿no? (E1P: 139, 17)*

Otra actitud excluyente que encontramos entre el profesorado fue un cierto descreimiento respecto a las acciones preventivas que se pueden realizar en el Centro, asumiendo que éstas no iban a ser efectivas debido a la poca receptividad del estudiantado.

- *Es que en el Instituto es difícil porque tú vas allí a que te den clase y te dan las charlas éstas que te dan, yo me acuerdo de mi época en el Instituto que te dan la charla esta de "sexo seguro" y dices "jo, qué rollo, otra vez lo mismo", ya te lo conoces (E6P: 96, 17).*

Las opiniones de los y las adolescentes acerca de sus interacciones con los profesores y las profesoras no son muy optimistas, especialmente porque la mayoría de los alumnos y alumnas no confía en el profesorado, creen que si tienen algún problema relacionado con las relaciones o la violencia los profesores y las profesoras no les ayudarían.

- *Porque los profesores y las profesoras a mí no me dan ninguna confianza. Es que tampoco veo que vayan a hacer algo. (G1GA: 323, 17)*

Sobre cómo tratan el amor, los temas de género, la sexualidad o la violencia en clase existe una división de opiniones, debido a que algunos y algunas adolescentes han recibido información en el aula sobre ello y otros y otras no. El factor excluyente en este sentido se da en aquellos que no han tratado estos temas en clase o, si lo han hecho, si ésta información no les ha sido de utilidad.

- *Y éstas son cosas que no te sirven para nada, porque igual te pasan un folio: "¿qué opinas de la relación entre tus compañeros?" y pones ahí lo primero que se te pasa por la cabeza y no le das más importancia al tema y nada. (G1GC: 369, 17)*

Sobre sus interacciones con otros compañeros y compañeras o el resto de personal educativo no hablaron mucho en las entrevistas, solo unos pocos nombraron algunos problemas que habían tenido en la escuela cuando eran más jóvenes, especialmente en los primeros cursos de la ESO, donde los problemas de convivencia entre compañeros y compañeras eran mucho más habituales, especialmente contra aquellos y aquellas que sacaban buenas notas.

- *Hombre, a mi me ha pasado en la ESO, yo me sentía mal me acuerdo porque sacaba muy buenas notas, me acuerdo que me sentía mal porque yo llegué a decir: "jo, me gustaría sacar malas notas para que no se metieran conmigo". A mi me ha pasado eso en 2º de la ESO. (G1GE: 37, 17)*

Nuevamente se percibe la fuerza que ejerce el grupo hacia una creencia negativa, por ejemplo, el que el sacar malas notas te haga ser más popular, más querido por los demás, empujando a los y las que no lo hacen a plantearse el tener una actitud más negativa en el Centro.

### **- Factores de transformación**

A pesar de lo visto anteriormente, en algunos Centros se están llevando a cabo iniciativas positivas en cuanto a la mejora de la convivencia de los y las jóvenes y su educación afectiva. Además de la acción individual de algunos profesores y profesoras

comprometidos con esta cuestión. Todo ello son conatos de transformación que pueden ser de gran utilidad en la implantación de un plan educativo de prevención de violencia de género.

Como hemos comentado, la mayoría de los profesores y las profesoras entrevistados opina que las interacciones entre los y las adolescentes y el resto del personal educativo son positivas. Casi todos aseguran que los temas por los que preguntamos (violencia, amor, etc.) son tratados en el centro a través de tutorías, actividades extracurriculares, comisiones de convivencia, conferencias, o en asignaturas como Psicología o Filosofía. Y la mayoría piensa que estos temas son necesarios dentro de la educación de los y las adolescentes, siendo una tarea no solo de la comunidad educativa, sino también de las familias, los medios de comunicación o la sociedad en general.

- *En las sesiones de Tutoría sí, se suele tratar las relaciones igual ente los compañeros, o por ejemplo les hacemos preguntas de qué es lo que entienden ellos por amor o por violencia, si lo sabrían explicar, se suele tratar en las sesiones de Tutoría, y cuando hacemos igual actividades extraescolares, si salimos fuera. (E4P: 92, 18)*

Incluso se forman órganos específicos para tratar estas cuestiones, como las comisiones de convivencia.

- *Sí, de hecho los programas de convivencia... el tema de convivencia... tenemos una comisión de convivencia que trabajamos temas de violencia en el Instituto. (E2P: 212, 18) [Sobre la comisión de convivencia] Pues está formada por padres, profesores y alumnos, se trata cómo mejorar la convivencia y qué conflictos van surgiendo. (E2P: 214, 18)*

A ello debemos añadirle la creencia generalizada del profesorado en las que se aboga porque esta educación afectivo-sexual de los y las adolescentes se lleve a cabo, no sólo involucrando a las familias, sino también a los medios de comunicación y la sociedad en general, tal y como hemos analizado en respuestas previas.

Como hemos comentado en el epígrafe anterior, había una división de opiniones en los y las adolescentes entre aquellos y aquellas que trabajaban los temas



que estamos analizando en clase, y los y las que admitían que nunca habían hablado de ello de manera formal en el aula. Aún así, el grupo mayoritario era el que comentaba que los temas de amor o violencia se trataban en las tutorías, conferencias, actividades extracurriculares, o incluso, con profesores y profesoras u orientadores y orientadoras con los que los alumnos y alumnas tenían confianza.

- *Nosotros sí y te explican así..., no te explican el amor así en plan filosófico, pero te explican cómo es la relación entre hombres y mujeres, pero no sólo desde el punto de vista del sexo, te explican que sexualidad también engloba un poco lo que es el cariño y cosas de esas.* (H2B: 412, 18)

No obstante, podemos comprobar que estas iniciativas no son, en absoluto suficientes, ya que para que un programa educativo en pro de la convivencia entre iguales sea efectivo debe ser integral, transversal, planificado y que involucre a os distintos agentes sociales, ya que las acciones puntuales no tienen la efectividad deseada, tal y como hemos apreciado en las opiniones de los y las adolescentes en el punto anterior.

## **6.5. Medios de comunicación**

La actual sociedad de la información implica, entre otras consecuencias, que los medios de comunicación se conviertan en un agente de socialización primordial. No cabe duda que la población adolescente es especialmente vulnerable en este sentido, dada su continua y creciente dependencia de los mismos (televisión, cine, música , especialmente, Internet). A continuación analizaremos si dicha influencia es exclusora o transformadora.

### **- Factores de exclusión**

Cuando en un medio de comunicación se promueve un modelo de atracción exclusor, un tipo de relación basada en la dominación o los celos, o un concepto de amor derivado del impulso, el flechazo o la magia, éste puede tener una repercusión inmediata en los y las adolescentes. Su especial sensibilidad a estos medios provoca que muchas veces quieran imitar lo que ven en televisión o en Internet, por lo que un

tipo de comportamiento o valor negativo puede ser asumido como totalmente positivo por el joven o la joven que lo ve, sólo porque aparece en un medio de masas. De estos aspectos nos ocuparemos en este punto.

Todos los profesores y las profesoras entrevistados consideraban que los medios de comunicación tenían habitualmente una influencia negativa sobre los y las adolescentes, debido a que, especialmente en televisión, las relaciones que aparecían son normalmente violentas o exageradas, y los modelos de atracción que promueve este medio están basados en estereotipos que consideramos excluyentes (las chicas deben ser guapas y los chicos fuertes y dominantes para gustar). Desde el punto de vista del profesorado sería necesario que el trabajo de prevención de la violencia de género involucrara también a los medios de comunicación debido a que es uno de los agentes que más influencia a los y las adolescentes, incluso más que la escuela o la familia, afirmación por la que también abogan estudios como el realizado por Clay, Vignoles y Dittmar en 2005.

- *Está claro, incluso yo veo que la televisión tiene una gran influencia en la forma de relacionarse: ese tipo de relación de gritarse o de... ese tipo de relación de los realities, que se gritan, que no sé qué, yo creo que influye muchísimo en su forma de relacionarse. Se ve desde fuera a veces, cómo se relacionan ellos. (E2P: 80, 19)*

En el caso de los y las adolescentes, ellos y ellas no piensan directamente que los medios de comunicación puedan promover arquetipos que refuerzan los valores excluyentes, pero cuando les preguntamos por programas de televisión o personajes que les gustan, la mayoría nombró a aquellos que corresponden a los estereotipos que hemos comentado: chicas guapas para los chicos y chicos arrogantes para ellas, y relaciones que aparecían en televisión basadas en los celos o la violencia psicológica.

- *Es de los malos pero me gusta su estilo y todo. (G4GE: 404, 19)*
- *Hombre, en "Los hombres de Paco" hay muchos celos, bueno, ahora menos, porque como ha aparecido otro personaje, pues menos, no, es cierto. Pero siempre estaban celosos los unos de los otros. (G6GB: 427, 19)*

Esto, como comentábamos, puede traducirse en sus propias relaciones personales, dado el efecto imitación que en la mayoría de ocasiones produce la relevancia que se le da a estos medios. En nuestras manos está que los y las adolescentes aprendan a relativizar el tipo de producto mediático que consumen, analizándolo con capacidad crítica y asumiendo que no todo lo que aparece en televisión, en las canciones o en Internet es positivo.

### **- Factores de Transformación**

Aunque mayoritariamente el efecto de los medios de comunicación en los y las adolescentes era considerado como negativo o plenamente exclusor, hemos considerado oportuno recopilar las pocas opiniones en las que dichos medios promovían actitudes transformadoras.

En el caso de los y las adolescentes, especialmente las chicas, nombraron algunas series de televisión que, en su opinión, promovían buenas relaciones entre chicos y chicas.

- *Yo sí porque están siempre felices, nunca les pasa nada, bueno sí, pero si les pasa algo en seguida lo arreglan (G3GA: 361, 20)*

También hemos considerado como transformadoras algunas excepciones, nuevamente entre las chicas, en las que éstas valoraban otras características en los famosos que les gustaban, como chicos que eran buenas personas o chicas que eran muy normales, según sus palabras.

- *Sí porque en el caso de los famosos, como hay muchos que son guapos, pues igual la gente busca más, a la hora de que le guste un famoso, que sea más majo, más buena persona. (H5G: 244, 6, 20)*

Sin embargo, no encontramos una actitud transformadora generalizada respecto a lo que se consume en los medios de comunicación, por lo que se trata de un tema que requiere un tratamiento especial si se pretende realizar un programa coeducativo.

## 6.6. Otros

En este apartado analizaremos las interacciones que los y las adolescentes establecen con otros agentes que no podemos incluir en los capítulos previos, como los clubs juveniles, las instituciones privadas o la sociedad en general, los cuales pueden ejercer una influencia importante en los chicos y chicas, tal y como apreciaremos a continuación.

### - Factores de exclusión

Todos los factores de exclusión analizados hasta el momento pueden estar presentes en las interacciones que se establecen con otros agentes de socialización. No obstante, en este caso, no hemos encontrado apenas factores de exclusión en las relaciones que establecen los y las adolescentes con otras personas. Si bien consideramos necesario recopilar los pocos que aparecieron.

Uno de estos agentes son las personas con las que se relacionan en los lugares de ocio (especialmente cuando salen los fines de semanas a pubs o discotecas), con los que pueden llegar a tener peleas, por ejemplo, o son instados a beber para ser más abiertos con los demás.

- *La verdad es que siempre que salimos a ligar, digamos, es cuando sales los sábados y lo primero que haces es coger tu litro de kalimotxo para abrirte más, igual lo que quieres que vean de ti es que no eres una persona tímida, que eres una persona abierta, una persona que se divierte. (G1GC: 185, 21)*

Otro factor de exclusión lo encontramos en la escuela situada en un pequeño pueblo de Burgos, donde, según la opinión de los profesores y las profesoras, la sociedad en general promovía arquetipos machistas tradicionales.

- *Pues igual muchas veces el típico rol que existe, sobretodo en esta zona, de hombre-mujer, que sí existe aunque parezca que no. (E4P: 164, 21)*

Sin embargo estas actitudes machistas no eran habituales en los y las adolescentes, gracias al enorme avance experimentado en los últimos años por la sociedad en general en pro de la igualdad de género y la libertad sexual.

### **- Factores de transformación**

Sorprendentemente uno de los agentes de transformación más importantes que hemos encontrado en nuestro estudio está fuera del ambiente cotidiano de los y las adolescentes, fuera de la familia, del sistema educativo, de sus amistades o de los medios de comunicación. Son los que hemos incluido en este epígrafe denominado como "otros", los cuales no sólo promueven actitudes y creencias netamente positivas, sino que hacen que éstas sean totalmente asumidas por los y las adolescentes que las recibe, probablemente debido a cómo se producen, mediante un acto comunicativo: el diálogo igualitario.

En algunos casos, cuando la educación escolar no es suficiente para cubrir la información que los y las adolescentes deben tener sobre aspectos afectivos y emocionales, existen otros agentes que contribuyen a este aprendizaje como: médicos, ONGs, o empresas privadas. No son muy abundantes, pero cuando actúan en este sentido pueden llegar a ser muy útiles para los y las adolescentes.

- *Pues mira, el año pasado no, hace dos años, hay una médico colaborando con el centro [...]. Muy bien, sí, la verdad es que muy bien. Al final yo me acuerdo que a la vez que hacíamos el curso teníamos que ir poniéndolo en práctica en clase para luego comentar la experiencia, y la verdad es que no había ningún problema, ni de hablar de lo que ellos sentían, también se les preguntaba por los modelos que veían en casa, cómo se comportaba su padre, cómo se comportaba su madre y no había ningún problema . (E3P: 98, 22)*

Y, finalmente, uno de los factores de transformación principales en este sentido está relacionado con el club juvenil en el que realizamos una parte del trabajo de campo. El grupo scout está visto como un elemento transformador no solo por la monitora, sino también por los y las jóvenes que acuden a él. En este club juvenil, los y las adolescentes son educados en la tolerancia y el respeto, ya que deben convivir

con sus compañeros y compañeras en comunidad, como por ejemplo cuando salen de campamentos.

- *Sí, yo creo que hay bastante diferencia de cómo se relacionan aquí a cómo se relacionan en el Instituto, por lo que cuentan y eso sí que tienen más problemas, más roces, y aquí es otra manera de relacionarse. (E6P: 12, 22)*

Además, están obligados a resolver sus conflictos de forma democrática, y tanto los chicos como las chicas son educados en la igualdad.

- *Bueno, pues primero hablamos con uno y con otro, con los que hayan discutido y luego si ellos no lo piden, lo pedimos nosotros y se hace una asamblea, nos sentamos todos y se comenta, se discute, y luego si no pues también les hacemos una dinámica o algún juego sobre la colaboración, sobre la no violencia, pero sutilmente. (E6P: 82, 22).*
- *Hemos tenido chavales que te han venido así con actitudes machistas en plan "fregar es de chicas", pero suelen ser sus propias compañeras las que dicen, las que les bajan, las que les dicen "no, no, eso no es así, aquí hacemos todos todo y punto". (E6P: 26, 22)*

Es habitual en este tipo de asociaciones la realización de juegos y dinámicas de grupo en los que la afectividad y las ideas de respeto y no discriminación ocupan un lugar preferente.

- *Nada, pues una actividad de grupo, por ejemplo no sé, es que varían, las hacen diferentes, por ejemplo hay una que te dan un papel y tienes que poner cada cosa positiva de una persona o algo así, ¿no?, entonces así ves el lado bueno de la gente y lo respetas, o te enseñan a hablar, te hacen juegos de pistas, que va en torno a un tema en general, ¿sabes?, entonces te enseñan valores. (G6BD: 531, 22)*

El participar en estas actividades a través de grupos mixtos en las que se analizan las relaciones de género, el respeto o la tolerancia favorece la transición entre la niñez, en la que normalmente nos relacionamos más con personas de nuestro

mismo género, y la edad adulta cuando ya buscamos parejas románticas (Connolly, Craig, Goldberg y Pepler, 2004).

Por otra parte, gracias a la confianza que se genera entre monitores y chicos y chicas, éstos ejercen de agentes socializadores de tipo transformador, empleando el diálogo para hablar de los problemas de los y las adolescentes y aconsejándoles en consecuencia.

- *Yo en algún caso, en alguna chica, sí que algún comentario de algún novio que no le ha dejado hacer, o que no le ha dicho, pues sí que he hablado con ella para hacerle entender que ella tenía que ser libre, que el otro no le podía imponer sus prioridades, ni sus historias. (E6P: 142, 22).*

Este tipo de socialización es uno de los ejemplos que podemos emplear para tratar cualquier tipo de problema de convivencia entre los y las adolescentes y transformar sus creencias en pro de la igualdad.

## **7. Conclusiones: Ideas transformadoras, prácticas excluidoras.**

Concluido el análisis del trabajo de campo realizado, destacamos a continuación las conclusiones más relevantes para nuestro estudio:

- Existe una gran falta de comunicación entre profesorado, familias y alumnado, que se traduce en el desconocimiento por parte de unos y otros de la forma de pensar que tienen los y las adolescentes, sus valores, cómo interaccionan entre ellos y ellas y con otros agentes, sus dudas etc. Dicha falta de comunicación es especialmente evidente en las entrevistas ya que en la mayoría de las cuestiones tratadas las opiniones de profesorado y alumnado eran totalmente contradictorias.
- Los y las adolescentes son plenamente conscientes de que la violencia es un problema, sin embargo, en ocasiones establecen entre ellos y ellas relaciones agresivas que consideran juegos propios de su edad.
- Los y las jóvenes conocen la violencia de género, y la consideran un problema grave, aunque la relacionan con "problemas de mayores que aparecen en televisión", creen que es algo muy lejano que nunca les va a afectar directamente, por lo que creen que no deben tomar medidas de prevención al respecto. Para la mayoría de ellos y ellas las relaciones violentas (humillación, obligaciones, etc.) que se establecen entre parejas jóvenes no son violencia de género.
- Sorprendentemente, las ideas acerca del amor que expresaron los y las adolescentes tenían un carácter netamente transformador cuando les pedíamos que lo definieran. Sin embargo, no asociaban la educación afectiva con la violencia de género, considerando que la prevención de este tipo de agresiones no estaba relacionada con el aprendizaje social del amor.
- Aunque sus ideas abstractas sobre el amor eran muy maduras, su aplicación real a sus relaciones no solía ser así, ya que la mayoría había sufrido o conocía de alguna relación en la que los conceptos de estabilidad, ternura, respeto, etc. no se daban, apareciendo de manera habitual relaciones de poder y no de igualdad.
- Estas relaciones que comentamos en el punto anterior son fundamentalmente de tipo esporádico, ya que, normalmente, en las que



son más estables los chicos y chicas tienen en cuenta en mayor medida los valores de tipo transformador. Esto resulta especialmente alarmante al apreciar que la mayoría de sus relaciones son de tipo esporádico.

- Los modelos de atracción tradicionales siguen estando completamente asentados en la mentalidad de los y las adolescentes. Salvo alguna excepción, los chicos líderes que dominan a sus compañeros y compañeras y las chicas consideradas como las más guapas siguen siendo el objetivo a conseguir por todos, independientemente del resto de sus valores.
- Según los y las adolescentes entrevistados, los modelos de elección coinciden en general con los modelos de atracción, aunque, algunos de ellos y ellas, en especial las chicas, aseguraban regirse por otras cualidades (de tipo transformador) a la hora de elegir a su pareja, sobre todo a medida que iban siendo más mayores y sus relaciones eran más estables. En este caso existe una relación directa entre madurez personal y elección basada en criterios transformadores.
- Para los y las adolescentes sus relaciones de amistad son esenciales, y aunque la mayoría afirmaba no sentirse influenciado por sus amigos, los profesores y las profesoras aseguraban que estas influencias eran evidentes en los comportamientos de sus alumnos y alumnas, y que éstas no siempre eran positivas. Si bien las actitudes de solidaridad, respeto o afecto que los y las jóvenes manifestaban en sus relaciones de amistad eran evidentes en la gran parte de las entrevistas.
- Las interacciones con las familias de la mayoría de los y las adolescentes entrevistados se limitaban a la convivencia cotidiana, tratando de no involucrar a sus progenitores en sus vivencias personales. Sin embargo cuando esta interacción era más estrecha normalmente era muy positiva para todos ellos y ellas.
- Con la comunidad educativa ocurría prácticamente lo mismo: las relaciones entre el alumnado y el profesorado eran normalmente distantes, pero cuando las interacciones superaban esta barrera de lo estrictamente académico, las impresiones de unos y otros sobre el resultado de éstas eran muy positivas.
- En cuanto a los medios de comunicación, tanto los profesores y las profesoras como los y las adolescentes creían necesario un mejor y más

amplio tratamiento de las cuestiones que estamos analizando en este proyecto. En particular, los y las docentes opinaban que los medios de comunicación transmitían un modelo de atracción y relación que influenciaba de forma muy negativa a los y las jóvenes, y éstos consideraban que el tratamiento específico de la violencia de género por parte de la televisión, especialmente, no era el correcto.

- La experiencia de otros agentes de socialización, como las ONGs o los clubs juveniles eran generalmente muy positivas a la hora de potenciar valores de tipo transformador entre los y las adolescentes, ya que éstos las aceptan de buen grado y participan en ellas de forma voluntaria. Por ello su acercamiento a las buenas prácticas, al no ser obligado, es mucho más profundo y tiene una mayor repercusión en su vida personal que otro tipo de actividades realizadas en los centros educativos, por ejemplo.

Así, teniendo en cuenta estas breves conclusiones del trabajo de campo realizado, las medidas de prevención que sugeriremos deberán cubrir las lagunas que hemos apreciado, corregir las creencias exclusoras, potenciar las ideas y actitudes transformadoras e implicar al número mayor posible de colectivos. Para ello proponemos las siguientes líneas de actuación generales que trataremos de concretar en el siguiente capítulo (basándonos en el trabajo en los Institutos de Educación Secundaria a través del aprendizaje dialógico):

1) La falta de comunicación entre familias, profesorado y alumnado es un problema muy grave que es necesario afrontar para que las actividades dirigidas a la educación en valores y la prevención de la violencia sean eficaces. Hasta el momento, la gran mayoría de acciones dirigidas a la prevención de la violencia de género en los centros escolares ha estado diseñada por expertos en educación y llevadas a cabo por este mismo colectivo, programando una serie de actividades curriculares de gran interés, pero que únicamente implicaban al alumnado.

Como hemos visto en el análisis del trabajo de campo, aunque los y las adolescentes reconocían que la comunicación con familias y profesorado no era la adecuada, y, en ocasiones, se mostraban escépticos a la hora de valorar la implicación de los adultos en su educación afectiva y sexual, los que habían tenido una interacción más estrecha con sus familias, profesorado o monitores y monitoras de actividades

extraescolares la valoraban de forma muy positiva. En general las actividades en las que un experto (ya sea un docente u otro profesional) les daba una charla y les proponía una serie de ejercicios, eran mayoritariamente rechazadas, ya que los y las jóvenes no se sentían implicados en ellas, creían que “no servían para nada”, y enseguida las olvidaban. La razón de esta falta de interés por parte de los alumnos y alumnas podría deberse a que asocian este tipo de actividades a una clase escolar más, al tratarse del mismo tipo de acto comunicativo: un experto habla y el resto escucha. Además, al hablar de este tipo de sesiones, la mayoría aseguraba tener una sensación de algo ya sabido, ya que a lo largo de su vida escolar habían recibido continuamente el mismo tipo de consejos y recomendaciones por parte de los adultos y las adultas, no teniendo en cuenta la voz de los y las adolescentes ni de otros colectivos, como la familia por ejemplo.

Por otra parte, y como ya hemos comentado, los y las adolescentes valoran mucho más las actividades en las que se les implica directamente, como por ejemplo en las dinámicas de grupo en las que participaban en el grupo scout, moderadas por los monitores, donde se fomentaban valores como la tolerancia o el respeto, pero desde el punto de vista de los propios adolescentes.

Además de implicar directamente a los alumnos y alumnas en su propia educación, es necesario también que otros agentes importantes en la socialización de los y las adolescentes participen en ésta. Los y las jóvenes indirectamente manifestaron en las entrevistas su apoyo a esta implicación total de todos los colectivos cercanos a ellos y ellas, ya que comentaban que aunque en la escuela vieran y escucharan una cosa, si en sus propias casas estas ideas transformadoras no se daban (debido a una estructura familiar excesivamente tradicional, etc.) no les servirían para nada. Por lo tanto la participación de las familias en los programas de prevención de la violencia de género en la educación secundaria debería garantizarse, no sólo en pro del aprendizaje social de los y las adolescentes, sino también porque estas interacciones favorecen a todos y todas los que participan en ellas: todo el mundo puede enseñar y aprender algo de los demás. Así la educación en valores se democratiza, no quedando limitada únicamente a las aulas. Los adultos también pueden aprender de las creencias de los y las adolescentes, o de sus formas de relacionarse, ya que, como hemos visto en las entrevistas, la mayoría de los y las adolescentes no tolera actitudes machistas de ningún tipo en sus relaciones con amigos y amigas, valor que muchos adultos no han interiorizado todavía y que a través del aprendizaje dialógico podrían asimilar de forma natural.

Para finalizar este punto, es necesario aclarar que no sólo los padres son susceptibles de participar en estas actividades, cualquier miembro de la familia puede tomar parte en estos grupos interactivos, ya que, como hemos visto, en muchas ocasiones son los tíos, cuñados o hermanos los más implicados con la educación afectiva de los y las adolescentes. Y no sólo los miembros de la familia, también hemos visto cómo jóvenes y profesores y profesoras valoran de forma positiva la implicación de monitores, miembros de ONGs, médicos y otros profesionales en este tipo de actividades.

2) Las actividades que se propongan deben tener en cuenta que la definición que se haga tanto de violencia en general, como de violencia de género en particular no debe ser excluyente. Los y las adolescentes comprenden la gravedad de cualquier tipo de agresión, y le dan la misma importancia a la violencia psicológica que a la física, sin embargo la consideran como algo que nunca les va a afectar, un problema de adultos de baja clase social y/o inmigrantes, con problemas con el alcohol, o perturbaciones mentales. No creen, en definitiva, que la violencia de género pueda darse entre parejas jóvenes, o que diversas creencias y actitudes que tienen ahora puedan derivar en agresiones en un futuro. Tampoco asocian los modelos de atracción y elección tradicionales, o la definición de amor como un fenómeno inevitable que no se puede controlar, con las relaciones que pueden adquirir un carácter violento.

Por todo ello, las actividades que se propongan para reconocer la violencia de género deben abarcar el espectro más amplio posible, dar la oportunidad a los y las adolescentes de reconocer qué definiciones de violencia podemos considerar excluyentes y cuáles no, proponer actividades de análisis de cómo los medios de comunicación, el sistema educativo y la sociedad en general abordan la definición de violencia de género, que los propios alumnos y alumnas adquieran la sensibilidad necesaria para hacer su propia enunciación de qué podemos considerar violencia de género y sean conscientes de que se trata de un problema que puede afectar a cualquier persona, independientemente de su nivel socioeconómico, raza, género o edad.

3) Como hemos visto en las conclusiones los y las adolescentes no asocian una mala educación afectiva, o unos modelos de atracción y elección excluyentes con comportamientos que pueden derivar a actitudes violentas. Por ello es necesario que los y las adolescentes comprendan, a través de las distintas actividades que

propondremos para ello, que la concepción del amor que tiene cada persona es esencial a la hora de establecer relaciones con los demás, que el amor es una construcción social que aprendemos a través de nuestras interacciones, y que la educación afectiva desde la niñez es la base para construir un modelo de vida basado en el respeto y la tolerancia.

Para ello se pueden proponer ejercicios en los que los y las adolescentes tengan que dar su propia definición de amor, analizar otras definiciones, debatir entre los grupos interactivos qué es lo que consideran amor, ver cómo un concepto equivocado de amor puede provocar que las actitudes violentas sean aceptadas por parte tanto de la persona que agrede como de la persona que sufre dichas agresiones, estudiar cómo se trata el tema del amor en los centros educativos, en los medios de comunicación o entre sus familias y amistades, y ver si este tratamiento es exclusor o transformador a través de las indicaciones que demos sobre ello.

4) Unido al tema del amor encontramos el análisis de los modelos de atracción y elección. Dentro de dicho análisis se pueden proponer un gran número de actividades destinadas a la reflexión acerca de cómo perduran en nuestra sociedad los modelos tradicionales y qué podemos hacer para que éstos cambien para estar en consonancia con la definición transformadora de amor que habremos dado previamente.

En primer lugar es necesario que los alumnos y alumnas comprendan, al igual que en el apartado anterior, cómo la adopción de los modelos tradicionales de atracción y elección pueden derivar a una concepción del amor equivocada y, por lo tanto, a un modelo de relación avocada al fracaso o, en el peor de los casos, a una convivencia basada en la violencia consentida, o cómo se aceptan de manera errónea modelos de atracción y elección tradicionales y actitudes agresivas en las relaciones esporádicas, fundamentalmente. Para ello definiremos todos estos modelos, los ejemplificaremos a partir de casos cercanos (amistades, familiares, series de televisión, etc.), veremos cómo los modelos de atracción tanto femeninos como masculinos están basados en estereotipos que no tienen en cuenta valores tan importantes como la bondad, la confianza o el respeto, analizaremos qué valores seguimos a la hora de elegir a una persona para una relación (tanto estable como esporádica), aprendiendo cómo esta elección debe tener en cuenta tanto los valores transformadores antes descritos como la atracción propiamente dicha, ya que si la elección no viene dada por

una previa atracción sexual puede tener los mismos efectos que una basada únicamente en los modelos de atracción exclusores.

Por otra parte, se propondrán actividades en las que los y las adolescentes sean capaces de identificar los modelos de atracción y elección tanto exclusores como transformadores, especialmente en su entorno más cercano, incluyendo la televisión, medio en el que los y las jóvenes ven reflejadas sus propias relaciones, y que, en la mayoría de las ocasiones, se refuerzan los modelos de atracción y elección exclusores, y las relaciones en las que los celos, la desconfianza, o la infidelidad son muy habituales.

Es importante que en este punto prestemos especial atención a cómo los y las adolescentes ven a las personas que poseen los valores anteriormente descritos como transformadores (bondad, amistad, confianza, respeto, etc.), analizando cómo, tradicionalmente, estas personas se han visto excluidas de la definición de "atractivo", siendo relegadas únicamente al concepto de "amistad". Para ello los alumnos y alumnas pueden dar su visión acerca de cómo ven a las personas que ellos y ellas consideran como "buenas", si buscan este valor a la hora de establecer una relación o si únicamente les importa cuando eligen sus amistades. También se pueden proponer análisis del tratamiento que reciben estos valores en las películas, series o en la publicidad.

5) Es necesario revisar en la sesiones propuestas para llevar a cabo la prevención de violencia de género entre adolescentes cómo son las interacciones que se establecen entre ellos y ellas, así como con su entorno cercano (familia, amistades, comunidad educativa, medios de comunicación, etc.).

En primer lugar los alumnos y alumnas deben comprender que sus interacciones con los demás son una parte muy importante de su aprendizaje personal y su formación como individuos dentro de la sociedad, aunque la mayoría de ellos y ellas manifieste en la entrevistas que no se ve influenciado por sus familias o amistades. Para ello podemos proponer un debate en el que intercambiamos experiencias personales en las que nuestra interacción social ha supuesto un cambio en nuestras concepciones personales.

- Específicamente en el apartado de "amistad", propondremos dinámicas de grupo en las que, entre todos los miembros del grupo interactivo, analizaremos cómo son nuestras relaciones con los amigos y amigas, prestando especial atención a las que se establecen entre los y las

adolescentes. En ellas podemos proponer supuestos en los que debatir cómo actuaríamos en distintos casos (tal y como hicimos en las entrevistas, al preguntarles qué harían si vieran que un amigo está involucrado en una relación violenta), así podremos analizar entre todos si los y las adolescentes son solidarios entre ellos y ellas, si las relaciones de amistad que tienen se basan en premisas transformadoras, o si las influencias recíprocas que se reciben entre los y las jóvenes son positivas o negativas.

- En cuanto a la "familia", la participación de sus miembros en los grupos interactivos ya supone por sí misma una forma de analizar las interacciones de los y las jóvenes con su familia, y un avance con respecto a otras metodologías de prevención de la violencia de género. Su participación puede comenzar desde una primera formación relativa tanto a las interacciones que se establecen en las familias con los y las adolescentes, así como las que tienen sus hijos o hijas con otros y otras agentes de socialización, con el objetivo de que la socialización preventiva parta también desde el ámbito familiar. Esta formación puede proceder de la comunidad educativa, culminando en una implicación de los familiares en los grupos interactivos que se lleven a cabo en las aulas. Así, se pueden realizar actividades similares a las que hemos propuesto anteriormente: debates y dinámicas de grupo en los que se hable de la educación que reciben los y las jóvenes por parte de sus familias, cómo les afectan las relaciones que sus padres mantienen entre sí, cómo se relacionan con ellos y ellas y con el resto de su familia, cómo abordan los temas afectivo-sexuales o la violencia, proponiendo un diálogo que implique no sólo a los alumnos y alumnas y a sus progenitores, sino también a otros miembros como hermanos, hermanas, tíos, tías, abuelos, abuelas etc.

- La implicación de los miembros de la comunidad educativa viene ya implícita en el carácter de los grupos interactivos que proponemos como método de trabajo. En las actividades, además de analizar cuál es el papel que tienen los profesores y las profesoras y el centro educativo en general en la educación afectiva de los y las adolescentes, podemos realizar un ejercicio con los grupos en los que sus miembros deban diseñar un programa de trabajo a largo plazo sobre los temas que estamos tratando (amor, sexualidad, violencia, modelos de atracción y elección, etc.) a realizar en el aula. Con ello conseguimos varios objetivos: lograr que las

actividades propuestas en nuestro proyecto no se queden en unas sesiones, sino que continúen en el tiempo, y, por otro lado, conseguir una mayor implicación de los alumnos y alumnas, al ser partícipes directos de los ejercicios que realizarán, ya que en las entrevistas una de las quejas más comunes fue que los y las adolescentes se sentían excluidos a la hora de programar actividades dirigidas a su educación. Además, con la implicación de las familias en una primera fase formativa que podría efectuar el profesorado y una posterior participación de ambos colectivos en las sesiones, se lograría un incremento cuantitativo y cualitativo en la comunicación familia-profesorado, lo cual revertiría favorablemente en la educación del alumnado, ya que los esfuerzos de ambos agentes irían en la misma dirección.

- En relación con los medios de comunicación, dada la gran influencia que éstos ejercen en la mentalidad de los y las adolescentes y en sus relaciones sociales, se pueden encaminar muchas de las actividades propuestas al análisis de películas, series de televisión, programas, o anuncios publicitarios, examinando cómo abordan los estereotipos tradicionales estudiados anteriormente, las relaciones entre parejas jóvenes y adultas, o el tratamiento que éstos hacen sobre el amor y la violencia. Por otra parte, la utilización de éstos puede ser muy útil a la hora de tratar los temas que hemos comentado, en especial de Internet, medio con el que los y las adolescentes están muy familiarizados. Así podemos crear un foro en el que debatir las actividades propuestas en el aula, cualquier opinión respecto a los temas tratados, y las experiencias propias de los participantes. Con ello fomentamos el hecho de que la educación se traslade también a un entorno ajeno al aula, la participación más desinhibida del alumnado, profesorado, familiares, etc., o que los y las adolescentes asocien su educación con sus momentos de ocio, como puede ser la participación en un foro de Internet, además de fomentar el uso de las nuevas tecnologías entre personas que pueden estar menos habituadas a ello, como pueden ser los familiares de más edad.
- Acerca de otros agentes de socialización, sería interesante lograr la participación de ONGs, profesionales de la medicina, la psicopedagogía, o la psicología, monitores, monitoras y miembros de asociaciones juveniles, etc., en las sesiones propuestas para la intervención metodológica de la



prevención de la violencia de género. En el trabajo de campo hemos visto cómo la interacción de los y las jóvenes en clubs juveniles les aportaba un gran número de beneficios personales y sociales, ya que en ellos se fomentaban las actitudes de tolerancia y respeto hacia el resto de sus compañeros y compañeras, independientemente de su condición social, género o procedencia geográfica. Por otra parte, también hemos visto cómo los alumnos y alumnas valoran las actividades en las que tienen la posibilidad de escuchar a personas ajenas al centro escolar y participar en los ejercicios que proponen, ya que abordan los temas sociales que son tratados en el aula desde otros puntos de vista. La inclusión de éstos es también muy beneficiosa para profesorado y familiares, ya que con ellos y ellas tienen la posibilidad de conocer otras formas de abordar la educación de los y las jóvenes. En definitiva, cuanto más heterogénea sea la participación en los grupos interactivos, más rica será la información que en ellos se trate.

6) Por último, para llevar a cabo las sesiones de prevención de violencia de género queremos basar la propuesta educativa en el aprendizaje dialógico, el cual analizaremos en profundidad en el siguiente capítulo. Elegimos este tipo de aprendizaje debido a que si la idea principal de nuestra tesis es que el concepto de amor y los modelos de atracción y elección de las personas proceden de sus interacciones sociales, para lograr una transformación de los mismos deberemos emplear la misma metodología comunicativa.

Además, la negociación a través del diálogo razonado en el que se alcanzan acuerdos, sin atender a posiciones de poder que promueven desigualdades, es, en sí misma, una forma de evitar la dominancia y la imposición a través de la creación de espacios en los que se dé una racionalidad comunicativa. Es decir, a través de este diálogo igualitario los chicos y chicas no sólo adquieren de manera más profunda los valores transformadores que pretenden ser transmitidos, sino que también aprenden a escuchar, razonar y adquirir consensos en una situación de igualdad, lo cual se traducirá en sus propias relaciones, en las que cualquier característica personal (como el género) no supondrá una posición de poder concreta. Se trata, por tanto, de un aprendizaje en el que se promueve la igualdad tanto desde los contenidos que se tratan como desde su propia metodología, adquiriendo una doble efectividad para el fin que pretendemos.



## **CAPÍTULO 6**

### **PROPUESTAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE ADOLESCENTES A PARTIR DE LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO**



## **1. Introducción**

Hasta el momento la presente tesis doctoral ha servido para mostrar la realidad de la violencia de género entre adolescentes a través de una triple vertiente: las teorías de la comunidad científica internacional acerca de sus causas, la exposición de datos estadísticos a nivel nacional y europeo sobre su incidencia, y las creencias de docentes y adolescentes respecto a los elementos que influyen en esta problemática, su visibilidad en las aulas y sus consecuencias. Esto nos ha permitido acercarnos de manera analítica a un problema en el que apenas se ha incidido en su estudio, especialmente en lo que se refiere a su causalidad. Así, hemos concluido que aquellas creencias y actitudes que los chicos y chicas adolescentes adquieren a través de sus interacciones con todo tipo de agentes de socialización tienen una consecuencia directa en los modelos de atracción y elección que priman entre ellos y ellas, y en cómo conciben el amor y las relaciones personales, desde cómo lo conceptualizan (de manera más transformadora) hasta cómo lo llevan a la práctica (con criterios más bien excluyentes).

Sin embargo, el propósito general de la presente investigación no es sólo el análisis de la violencia de género entre la población adolescente, sino que además, pretende desarrollar una propuesta educativa que contribuya a la prevención de este problema, especialmente desde las aulas, a través del fomento de una relación entre iguales basada en la unión de razón y emoción.

Para ello desarrollaremos en este capítulo una propuesta en la que a través de premisas generales se pueda orientar la práctica educativa de prevención de esta problemática. Así, en primer lugar analizaremos los distintos modelos de aprendizaje que se han ido desarrollando: desde los tradicionales hasta los alternativos, estudiando sus avances y limitaciones; seguidamente veremos la teoría en la que se basa nuestra propuesta educativa de socialización preventiva de violencia de género: el aprendizaje dialógico; a continuación analizaremos uno de los instrumentos en los que puede concretarse este aprendizaje dialógico en las aulas: las Comunidades de Aprendizaje; y, finalmente, desarrollaremos la teoría anterior en una propuesta práctica concreta.

## **2. Metodologías educativas y su relación con los modelos afectivo sexuales exclusores y transformadores. El ideal coeducativo y sus limitaciones.**

Los dos modelos de relaciones afectivo-sexuales que hemos estado viendo a lo largo de todo el proyecto de investigación (el tradicional o exclusor y el alternativo o transformador) tienen su equivalencia con los tres tipos de escuelas que podemos encontrarnos hoy en día: el modelo exclusor permanecería en las escuelas tradicionales (cuya representatividad actual es mucho menor que hace unos años) y en las mixtas, y el modelo transformador o alternativo tendría su base en las escuelas coeducadoras (modelo defendido por la mayoría de metodologías analizadas en este apartado).

A continuación veremos cuáles son las premisas de cada modelo y cómo éstas se traducen a los tipos de escuela mencionados, según Jesús Gómez (2004):

- **Modelo Tradicional:** El modelo de relación afectivo-sexual tradicional se basa en los siguientes puntos:
  - El amor está considerado como una pasión imposible de evitar o controlar.
  - La elección se basa en teorías meramente instrumentales.
  - El contexto social en el que se desarrolla corresponde a un modelo basado en la jerarquización, la autoridad, la desigualdad de las identidades, la discriminación y el individualismo. Este tipo de sociedad corresponde a la agraria e industrial.
  - Las relaciones sociales son eminentemente patriarcales, en las que cada miembro tiene su rol establecido y no puede desmarcarse de él.
  - Se intenta que la supremacía jerárquica recaiga en el "hombre blanco y occidental", fomentándose un modelo racista y machista.
  - La expertización es la base científica, no fomentándose el diálogo igualitario.
  - La racionalidad que prima es la de tipo instrumental con una perspectiva sistémica.
  - Las relaciones no son de igualdad, sino de poder. Los argumentos tienen mayor o menor peso según quién los emita y no según su validez.
  - El proceso de socialización viene ya dado, ya que no existe un intento de consenso fuera de las instituciones. No hay nada que negociar porque

todo viene ya dado (el matrimonio, la paternidad, el tipo de escuela, etc.).

- En cuanto a la atracción y elección: el hombre debe representar la fuerza, el poder, y la mujer la belleza. No se tienen en cuenta otros valores. Las cualidades de ternura, amistad, bondad recaen en los chicos menos poderosos y las chicas menos bellas.
- Así, se fomenta un tipo de amor pasional, que no atiende a otras razones.
- Cuando se buscan buenos valores, como los comentados, se renuncia a la pasión.
- Dentro de este modelo tradicional se establecen tres tipos sociológicos de relaciones:
  - *Los mujeriegos*: Es el modelo masculino que muchas mujeres consideran como atractivo. Usan el ligue de "usar y tirar", es decir, valoran la conquista pero no la conservación de la pareja. Son personas frías que calculan sus movimientos, no actúan por impulsos, como podría pensarse. Son incapaces de amar y enamorarse y desprecian el amor que pueda sentir hacia ellos la mujer que han conquistado. Pero, a pesar de esos valores, generan envidia entre los hombres y son deseados por las mujeres.
  - *Mujeres que imitan el tipo sociológico masculino tradicional*: es una concepción equivocada de un tipo de feminismo en el que se defiende que la mujer, para avanzar en la sociedad en pro de la igualdad, debe imitar el modelo masculino de comportamiento en las relaciones que acabamos de analizar. De esta forma se fomenta un tipo de relación basada en la frustración de los deseos del otro, la imitación de un modelo basado en la desigualdad, y la injusta valoración por parte de la sociedad de la mujer que actúa de esta forma como "fácil" (en vez de "exitoso", como se le considera al hombre), aunque con su comportamiento la mujer colabore activamente en esta desigualdad.
  - *Parejas estables y sin pasión*: Es la antítesis de los modelos anteriores, las parejas que en pro de buscar personas con valores tales como la ternura, la bondad, o la estabilidad, renuncian

expresamente a la pasión, ya que ésta se asocia con la inestabilidad y el sufrimiento.

De esta forma, tal y como hemos visto, estas características de las relaciones afectivo-sexuales basadas en un modelo tradicional y exclusor se manifiestan en dos tipos de escuelas: la tradicional y la mixta. Veamos cómo se trasladan dichas premisas a la educación:

- **Escuela tradicional**, cuyas características son:

- Se basa en un modelo de enseñanza-aprendizaje de tipo positivista, partiendo de una concepción de la realidad como algo objetivo que hay que descubrir. Se analiza, se observa y se describe desde fuera.
- La importancia de la educación recae en los contenidos que se van a impartir, independientemente de qué tipo de alumnado lo vaya a recibir. No se tienen en cuenta, por tanto, la relación entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural.
- Se fomenta la reproducción de un único modelo social y educativo.
- Las relaciones entre iguales se tratan como fenómenos sociales objetivos, en los que no es posible intervenir.
- Debido a ello, no se puede participar en el contenido y en las decisiones que se han de tomar en aspectos tales como la atracción y la elección.
- La escuela es el lugar donde se observan las desigualdades, pero no donde se producen ni donde se pueden cambiar.
- Se valida el modelo patriarcal en el que se diferencian los valores entre chicas y chicos y se privilegian los de ellos.
- Se facilita la puesta en marcha de modelos educativos de género centrados en el currículum androcéntrico y aditivo.
- Se fomentan los estereotipos sexistas y el desarrollo del alumnado según el rol que se espera que asuma cada género, discriminando al género femenino en las distintas áreas de conocimiento.
- Esta discriminación fomenta un tipo de modelos de elección exclusores (el hombre poderoso y la mujer bella), la heterosexualidad como única manifestación posible de la sexualidad, y un modelo de relación de "usar y tirar" o de estabilidad sin pasión.



❖ **Escuela mixta.** Si bien la escuela tradicional está prácticamente en desuso, la escuela mixta continúa siendo un modelo muy vigente en la realidad educativa actual, a pesar de que en ella se sigue fomentando un tipo de relación de tipo excluyente, veamos sus características:

- Aunque las clases están compuestas por chicos y chicas, el modelo de relación que se establece entre ellos y ellas sigue siendo el tradicional, anteriormente descrito. Esto se debe a la comentada reproducción de modelos sin plantearse que las interacciones pueden ser susceptibles de análisis y modificación.
- Esta escuela ya tiene en cuenta la relación entre el entorno socio-cultural, pero tan sólo busca adaptarse a dicho contexto, sin vocación de transformar ni el entorno ni las relaciones sociales.
- Comienza a tenerse en cuenta el aspecto de género y multiculturalidad, si bien sigue prevaleciendo el modelo masculino y occidental a la hora de diseñar el currículum escolar, los libros de texto, el fomento del respeto por los profesores y alumnos (antes que por las profesoras y las alumnas), los temas considerados como no masculinos (ternura, amor) pierden importancia.
- Se intenta que las chicas, aunque tengan el mismo número de oportunidades que los chicos, se adapten al modelo masculino, promoviendo la homogeneización y legitimando las desigualdades.
- No se promueven estrategias transformadoras dentro de la escuela, como mucho se organiza alguna charla o actividad específica sobre sexualidad o igualdad, pero ni se profundiza en estos temas, ni en las relaciones sociales, ni se cuestiona la supremacía de los valores considerados masculinos

- **Modelo alternativo:** El modelo de relación afectivo sexual alternativo o transformador se basa en las siguientes premisas.

- El amor es una construcción social que se establece a través de las interacciones personales y el diálogo.
- La elección es comunicativa, no instrumental.
- El contexto social en el que se desarrolla corresponde a un modelo basado en la democratización de la vida personal, la comunicación, el diálogo, el consenso, la igualdad y la no discriminación por raza, sexo,

situación socio-económica o capacidades. Este tipo de sociedad corresponde a la era de la información y el riesgo.

- Las relaciones sociales son libres, no están fundamentadas en el patriarcado, la atracción y la elección no vienen dadas por modelos ya existentes, todo es negociable y susceptible de ser transformado.
- Se opone al sexismo y al racismo.
- Se fomenta el diálogo igualitario, desechándose la expertización como modelo único de investigación científica..
- La pasión y la razón pueden ser compatibles, no son enemigas.
- Las relaciones están basadas en el diálogo igualitario. Los argumentos se valoran según su validez, no dependiendo de quién los emite.
- El proceso de socialización debe ser consensuado. Se busca dicho consenso fuera de las instituciones.
- En cuanto a la atracción y elección: se establece un modelo comunicativo tanto en la atracción como en la elección (en las relaciones estables y en las esporádicas) el hombre debe representar la fuerza, el poder, y la mujer la belleza. No se tienen en cuenta otros valores. Las cualidades de ternura, amistad, bondad recaen en los chicos menos poderosos y las chicas menos bellas.
- El amor cobra sentido a través de la intersubjetividad de manera emocional. Así, el amor se considera como la manifestación de los valores internalizados a lo largo de los años y que señala como deseables a determinados tipos de personas, como resultado de la influencia social. De esta forma estos valores pueden observarse, analizarse y transformarse a través de la socialización.
- Este modelo considera muy peligrosa la separación de pasión-deseo y amistad-cariño, y considera que se puede sentir atracción y elegir a personas que contengan valores transformadores como la ternura, la bondad o la estabilidad sin renunciar a la pasión.
- Dentro de este modelo alternativo encontramos un tipo de relación estable y apasionada al mismo tiempo, basada en la comunicación y en el diálogo igualitario.

❖ **Escuela coeducadora:** Es el modelo educativo hacia el que tendemos en la actualidad, y en el cual se traduce el modelo alternativo de relaciones que acabamos de analizar. Sus características son:

- Consideran la realidad social como una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de las interacciones.
- Los profesores y profesoras tienen en cuenta el conocimiento no sólo de las materias, sino también de las personas, de los grupos de aprendizaje y del contexto sociocultural del alumnado y la escuela.
- El aprendizaje es de tipo dialógico, rompiendo el desnivel metodológico gracias a las interacciones de tipo horizontal.
- La escuela no busca simplemente adaptarse al contexto, sino que pretende transformarlo, y, junto a él, las relaciones afectivo-sexuales.
- La escuela coeducadora aplica la perspectiva comunicativa en su metodología para generar transformación.
- Las relaciones que se establecen entre los alumnos y las alumnas se consideran como un producto de la interacción (tanto entre ellos y ellas, como con sus familiares, con el sistema educativo, con los medios de comunicación, etc.), no se ven como hechos objetivos en los que no se puede intervenir.
- Las desigualdades se observan, se pueden producir, pero también se pueden transformar en la escuela coeducadora.
- La igualdad en ella es real: las oportunidades son las mismas para ellos y para ellas, se reflexiona acerca de las relaciones, se respeta la libertad sexual de cada persona, y se fomentan una afectividad y una sexualidad sanas.

Si bien podemos encontrar las siguientes limitaciones en el modelo coeducativo:

- Aunque supone la superación del modelo disciplinar tradicional, generador habitual de conflictividad social, suele dar por bueno el modelo mediador, que conlleva problemas tales como la incursión de profesionales expertos o el refuerzo de estereotipos.

- La filosofía coeducadora no ha incorporado apenas en sus planteamientos el enfoque comunicativo y el aprendizaje dialógico, por lo que se dificulta el proceso de transformación del contexto socio-cultural en el que se desenvuelven las interacciones de los y las adolescentes.
- En la escuela las intervenciones de la escuela coeducadora se centran en los alumnos y alumnas, el profesorado y el colegio, pero no integran a las familias o al resto de la comunidad donde se asienta dicha escuela en las actividades que promueven para llevar a cabo la transformación social: los cursos, las charlas, los grupos de discusión, etc.
- Dichas actividades propuestas van encaminadas a lograr la igualdad, si bien no profundizan en cuestiones que consideramos claves en nuestro proyecto, tales como los modelos de atracción o la elección de una pareja con la que establecer una relación afectivo-sexual satisfactoria. Las metodologías empleadas en la escuela coeducadora tienen el objetivo de analizar y superar el sexismo en la vida pública y privada, en el lenguaje, en los medios de comunicación o en las relaciones, sin embargo no se analiza la causa principal de la violencia de género en las relaciones: los valores asimilados de atracción y elección.

Una de las investigadoras que más ha trabajado las premisas de la filosofía coeducadora y su puesta en marcha ha sido María José Díaz Aguado, en especial como metodología para superar la exclusión social y los problemas de convivencia en la escuela en general (Díaz Aguado 2005) y como método de prevención de la violencia de género entre los y las adolescentes en particular (Díaz Aguado 2001). Así, tomando como referencia su trabajo, vamos a analizar cómo se lleva a cabo esta metodología a la hora de abordar la prevención de la violencia, teniendo en cuenta que nuestra propuesta, aunque valora el modelo coeducativo, quiere superar las limitaciones que hemos comentado anteriormente basándose en las Comunidades de Aprendizaje.

María José Díaz Aguado y su equipo basan su metodología de inserción de la no-violencia en el currículum escolar en cuatro procedimientos específicos, que, según sus investigaciones y posteriores evaluaciones, han demostrado cierta eficacia a la hora de abordar los problemas de convivencia entre los y las adolescentes. Esta metodología es susceptible de ser aplicada a cualquier contenido o materia educativa,

según la autora, por lo que puede contribuir por sí misma a desarrollar los objetivos propuestos en cada una. Estos procedimientos son:

- Trabajo mediante equipos heterogéneos.
- Organización de discusiones y debates entre compañeros y compañeras en los grupos heterogéneos acerca de distintos tipos de conflictos.
- Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos.
- Desarrollo de actividades de democracia participativa.

Según la autora, los beneficios de estos procedimientos dentro de la escuela coeducativa son los siguientes:

- La agrupación del alumnado en equipos heterogéneos 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 prevenirlas. 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 y alumnas sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia.
- Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y las alumnas en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...).
- La valoración global de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por el grupo de investigación promovido por la autora permite destacar la colaboración como un elemento clave para prevenir los conflictos y mejorar la convivencia escolar, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles: entre adolescentes, entre el alumnado y el profesorado, en el profesorado, entre la escuela y la familia y entre ambas instituciones y el resto de la sociedad.

Sin embargo, tal y como adelantábamos con anterioridad, consideramos que aunque el trabajo en equipos heterogéneos es la base para el establecimiento de un proceso comunicativo que potencia el diálogo igualitario y, por tanto, la solidaridad

entre compañeros y compañeras, el modelo defendido por la mayoría de los investigadores excluye a varios agentes de socialización que juegan un importante papel en la formación afectivo-sexual de los y las adolescentes, como pueden ser las familias o los miembros de la comunidad en la que los y las jóvenes se desenvuelven diariamente. Aunque se menciona al medio familiar a la hora de definir los distintos niveles de colaboración, no se establecen actividades específicas en la que sus miembros y otras personas puedan participar activamente. Creemos que si existe una vocación de transformación de la sociedad, en nuestro caso para prevenir la violencia de género, no podemos limitarnos al medio escolar y las personas que lo forman a la hora de diseñar las actividades.

Con la implicación de los sectores sociales que permanecen fuera de las redes educativas habituales, se amplía la heterogeneidad de los grupos, aportándose más variadas y ricas experiencias y puntos de vista, se abarca un sector social más amplio con personas con las que los y las adolescentes interactúan habitualmente, pero que rara vez se ven activamente involucrados en su educación, y se lleva la transformación social a un espacio mayor que las aulas, ya que, gracias a las actividades en las que participan los grupos heterogéneos formados por adolescentes, familiares, profesorado, monitores, monitoras y otros voluntarios y voluntarias, no sólo los y las jóvenes varían su punto de vista sobre los temas tratados, sino que la reeducación social de las personas adultas se hace también patente.

Por otra parte, aunque este punto lo analizaremos detenidamente más adelante, podemos ver cómo ya desde un principio se diseñan actividades que, a pesar de ser muy atractivas y de gran utilidad para los alumnos y las alumnas, van únicamente dirigidas al análisis de la violencia como consecuencia de la desigualdad de género, obviándose temas tan importantes como los modelos de atracción o elección.

Continuando con el trabajo de María José Díaz Aguado y el aprendizaje coeducativo (Díaz Aguado 2005), existen una serie de condiciones básicas que la autora considera esenciales para que se puedan llevar a cabo la metodología propuesta. Según la investigadora, para que el aprendizaje cooperativo produzca las ventajas que con el se esperan debe cumplir una serie de condiciones, con las cuales estamos completamente de acuerdo, ya que nuestro trabajo también se fundamentará en los grupos heterogéneos, y, aunque en nuestro proyecto se incluyan otros agentes sociales, las condiciones de trabajo deben ser las mismas:

- Definición de objetivos específicos.

- Apropriación de los objetivos de la tarea por los alumnos y las alumnas.
- El profesor debe dar instrucciones o pautas para la realización de la tarea (sobre qué deben hacer, en qué orden, con qué materiales...) suficientes como para que los grupos puedan completarla.
- Con carácter general, el criterio de composición de los grupos debe ser el de máxima heterogeneidad en rendimiento, nivel de razonamiento, etnia, genero y nivel de integración en el aula.
- Igualdad de oportunidades para el éxito. Los alumnos y las alumnas deben percibir dicha igualdad, que la pertenencia a su grupo no supone ninguna desventaja académica respecto a la de otros grupos.
- Interdependencia positiva. Los alumnos y las alumnas deben comprender que la única manera de avanzar en el logro de las metas individuales es a través de las metas grupales, según el principio "uno para todos y todos para uno".
- Interacción social estimulante, cara a cara, en la que los miembros del grupo se ayuden, se animen, y cada uno favorezca el aprendizaje del otro a través de las oportunidades para preguntar, explicar, analizar, conectar el aprendizaje actual con el anterior, hacerlo más significativo.
- Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas. Conviene recordar que no se producen automáticamente sólo porque el profesor pida que trabajen en equipos.
- Acceso a la información que deben aprender. La tarea debe estar directamente conectada con los objetivos-producto que con ella se pretenden y con los elementos que vayan a utilizarse para evaluar el rendimiento.
- Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de la información requeridas. Cada alumno o alumna debe completar un determinado número de tareas de procesamiento de información directamente relacionadas con los objetivos propuestos (comprender, aplicar, relacionar, organizar datos, interpretar...).
- Dar el tiempo necesario para el aprendizaje. Cada estudiante y cada grupo deben contar con el tiempo que permita desarrollar la tarea y las habilidades esperadas.
- Responsabilidad individual. Cada persona debe hacerse responsable de hacer su trabajo dentro del grupo.

- Reconocimiento publico para el éxito académico del grupo.
- Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo.

Dos conceptos ampliamente desarrollados por los grupos de investigación que han desarrollado estrategias de coeducación son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, siendo esenciales para desarrollar la estructura cooperativa entre los alumnos y las alumnas que participen en este tipo de actividades. Esto es debido a que, a pesar de la eficacia de estos programas, su puesta en marcha es más complicada que la de cualquier metodología tradicional, ya que se puede producir una difusión de responsabilidad a la hora de llevar a cabo los ejercicios propuestos.

En cuanto a la interdependencia positiva, María José Díaz Aguado aboga por que el aprendizaje cooperativo permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros y compañeras, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. De esta forma se eliminan también las actitudes grupales negativas en las que los alumnos y las alumnas únicamente se relacionan con personas de sus mismas características, despreciando al resto si no son como ellos y ellas. Al estar obligados a cooperar en los grupos heterogéneos, se establecen nuevas relaciones y se elimina la actitud segregacional que muchas veces se establece en las relaciones entre adolescentes .

A la hora de intentar cumplir los objetivos expuestos (interdependencia positiva y la responsabilidad individual) cobra una gran importancia cómo se lleva a cabo la evaluación de las tareas planteadas: Para evitar problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, la autora propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución, logrando así que la responsabilidad de cada uno de ellos y ellas no se vea diluida.

El establecimiento de la interdependencia positiva con responsabilidad individual también se ve favorecido al definir papeles diferentes en cada uno de los miembros del grupo que lo componen, siempre que se creen condiciones que los hagan motivadores, que puedan llevarse a cabo con eficacia y que su desempeño sea evaluado sistemáticamente tanto por el grupo como por cada individuo.



En la escuela coeducativa el papel del profesorado cambia considerablemente con respecto a las escuelas tradicional y mixta. El control de las actividades deja de estar centrado en él o ella y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor o profesora pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo:

- Enseñar a cooperar de forma positiva.
- Observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno.
- Prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir.
- Proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos y las alumnas.

Según María José Díaz Aguado, los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades, dentro del aprendizaje cooperativo, hace que mejore también la interacción que el profesorado establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos.

Este papel otorgado al profesorado por parte del modelo coeducativo se ampliará en la propuesta que propondremos en los siguientes epígrafes a otros miembros de la sociedad, ya que, aunque el rol del educador o educadora en la aplicación práctica del aprendizaje dialógico también es el de coordinador de las actividades propuestas, las cuatro labores que la coeducación le otorga al profesorado son realizadas también por otros miembros de la comunidad al monitorizar cada uno de ellos y ellas los grupos interactivos que se forman en clase.

Específicamente, para los alumnos y las alumnas de Educación Secundaria, María José Díaz Aguado propone en sus distintas publicaciones el desarrollo de actividades coeducativas derivadas de lo expuesto anteriormente, teniendo en cuenta la siguiente programación:

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno o alumna desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor o profesora

anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política...).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva, en la que se incluye tanto el rendimiento como la colaboración.

La actividad más habitual que se realiza en estos grupos es el debate o discusión sobre un tema concreto, ya sea de forma libre, o bien a partir de un texto, un spot, una película o una noticia aparecida en la prensa, por poner varios ejemplos. Así, se plantea en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; se forman después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos y ellas; y por último, se vuelve a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

Para ello la autora recomienda adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y las alumnas y/o estimular el desarrollo de dichas competencias. La adaptación del método de la discusión a niños y niñas menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo potencial de los alumnos y las alumnas a los que va dirigido, y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo

la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de los valores sobre los que trata el programa.

También cree necesario estimular el proceso de adopción de perspectivas. Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos y las alumnas que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

Una estrategia que se utiliza en las propuestas coeducativas de formación en valores y en la no violencia es la de relacionar la discusión con la vida real de los alumnos y las alumnas. Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos y las alumnas; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en el alumnado una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

Para tratar concretamente el tema de la prevención de la violencia de género con los y las adolescentes, María José Díaz Aguado y su grupo de investigación proponen la promoción de las siguientes condiciones en los centros educativos<sup>24</sup>:

- 1) Incluir la lucha contra el sexismo y la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar.
- 2) Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a las adolescentes y los y las adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad sus ideales, e incluyendo entre ellos la superación del sexismo y la violencia sexista.
- 3) Orientar la intervención en los casos de violencia de forma que llegue también a los chicos y a los casos de riesgo, ayudándoles a afrontar la alta incertidumbre que suelen experimentar en la adolescencia, y desarrollando

---

<sup>24</sup> Disponibles en: <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=1053>

habilidades que les permitan tratar constructivamente con los sentimientos de inseguridad y debilidad, y luchar contra el abuso y la exclusión desde las relaciones que se construyen en la escuela.

4) Llevar a cabo experiencias de discusión y aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, actitudes, rendimiento...) y favorecer una participación activa de todas y todos en el sistema escolar, incrementando y distribuyendo las oportunidades de poder y protagonismo, en lugar de reproducir en la escuela las discriminaciones sexistas que excluyen a las mujeres del poder y a los hombres de la empatía y el cuidado de los demás.

5) Integrar la lucha contra la violencia sexista dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos, ayudando a descubrir que estos problemas perjudican no sólo a sus víctimas más visibles sino a toda la sociedad; integrándolos en una perspectiva más amplia, universal.

6) Ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia de género, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven; así como la especial vulnerabilidad que tienen las mujeres, las niñas y los niños.

7) Desarrollar habilidades interpersonales alternativas a la violencia, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de forma constructiva; así como habilidades que protejan contra la victimización, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas y pedir ayuda.

8) Integrar la intervención que se realiza en la escuela con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad.

Para desarrollar estos planteamientos, María José Díaz Aguado (1996) y su equipo desarrollaron un programa específico que ampliaba el propuesto en anteriores publicaciones para prevenir la exclusión social y los conflictos en la escuela, añadiendo actividades diseñadas específicamente para superar el sexismo y la violencia contra las mujeres. De esta forma vemos como, finalmente, la prevención de la violencia de género se integra en el currículum escolar a través de actividades que fomentan el trabajo colectivo, la solidaridad entre los y las jóvenes, la responsabilidad personal y la implicación en los problemas tratados.

Sin embargo, y como ya hemos comentado, esta interesante propuesta carece de, además de la ya referida falta de implicación de otros colectivos no

escolares, una falta de concreción en las actividades al hablar de los modelos tradicionales de atracción y elección o la influencia que ejercen las interacciones sociales que los y las adolescentes establecen con todo tipo de colectivos. Si bien el análisis del sexismo y los mecanismos de la violencia, en concreto la de género, es muy exhaustivo, creemos que, además de la igualdad, es muy importante tratar de explicarnos por qué nos sentimos atraídos por un tipo específico de personas, cómo son las relaciones que hacen que nos sintamos o bien insatisfechos o maltratados, o por qué relegamos ciertos valores transformadores a personas con las que no pensamos mantener una relación. La igualdad y la lucha contra el sexismo está muy presente en la mentalidad de los y las adolescentes, en especial de las chicas, por eso es necesario analizar por qué esas mismas chicas que rechazan el machismo categóricamente siguen sintiéndose atraídas por los “macarras” o “chulitos” de su instituto; o por qué los chicos que aseguran tratar igual a sus amigas que a sus amigos, que apoyan la diversificación de las tareas del hogar y el desarrollo de la mujer, sólo tienen en mente el físico a la hora de elegir a una pareja.

Debido a ello, pensamos que, aunque la escuela coeducativa es el mejor modelo para comenzar a desarrollar una filosofía de educación en valores y constituye un importante avance frente a las escuelas tradicionales y mixtas, no logra la transformación social que creemos necesaria para que la prevención de la violencia de género sea algo real, y no una estrategia únicamente destinada al trabajo en las aulas con un sector reducido de la población. El modelo que proponemos es de tipo comunitario y dialógico, y busca la transformación social a través de la implicación del mayor número de agentes sociales posible, un modelo en el que se parte desde la concepción de esta transformación como un sueño, una utopía, hasta su consecución real, y todo ello a través de interacciones sociales igualitarias: el aprendizaje dialógico.

### **3. El aprendizaje dialógico como paradigma educativo.**

A continuación pasaremos a explicar la base de la propuesta de socialización preventiva que desarrollaremos en la presente tesis doctoral: el aprendizaje dialógico como paradigma educativo. Para ello, en primer lugar, analizaremos dicho paradigma de manera teórica, atendiendo a su definición y sus diferencias con los modelos objetivista y constructivista; posteriormente estudiaremos sus principales instrumentos; a continuación veremos, a modo de ejemplo, uno de los proyectos educativos en basados en el aprendizaje dialógico: las Comunidades de Aprendizaje; finalmente, y a partir de todo lo anterior, desarrollaremos nuestra propuesta de educativa de socialización preventiva de violencia de género en los Centros de Educación Secundaria.

#### **3.1. Base teórica del aprendizaje dialógico.**

En la actualidad todos los procesos sociales tienen como punto de partida el diálogo. Las familias patriarcales o la incuestionabilidad de la autoridad del profesor han ido desapareciendo paulatinamente provocando una crisis de las autoridades tradicionales, convirtiendo al diálogo en la herramienta esencial a la hora de interaccionar con los demás. Así, la relación de poder que existía anteriormente entre el padre y la madre y los hijos e hijas ha dado paso, necesariamente, a una relación dialógica, en la que todos los miembros de la familia tienen voz y voto, abordando las elecciones que deben tomarse día a día de forma democrática. Este modelo se traslada al resto de interacciones que establecen sus miembros con el resto de personas de su entorno, por lo que es lógico que el sistema escolar actual de clases magistrales e intento de imposición autoritaria de los profesores y profesoras fracase estrepitosamente.

Pero el diálogo no es sólo la forma de relación y toma de decisiones de la actualidad, sino que es, además, el método de aprendizaje que democratiza los saberes de forma igualitaria y hace participes a todos los miembros de la sociedad, sin fomentar la expertización, ni excluyendo a ningún sector de la sociedad, ya que el aprendizaje dialógico se basa en la idea de que todo el mundo tiene inteligencia cultural, y a través de las interacciones sociales, compartiendo nuestros conocimientos, interpretamos la realidad y le damos un significado.

Hoy en día podemos hablar de “modernidad dialógica”, como un proyecto que va extendiendo el diálogo igualitario hacia todos los ámbitos sociales posibles, provocando que los valores no emerjan de imposiciones, sino que se construyan a través de los distintos acuerdos que se establecen entre las personas y culturas. Así, según el modelo dialógico, un argumento tendrá mayor peso según su validez, no según quién lo emite, fomentándose así la inclusión de sectores sociales hasta el momento excluidos de la toma de decisiones y de la participación en la cultura y la educación mayoritarias.

Esta modernidad dialógica cuestiona las autoridades tradicionales (el patriarcado, las instituciones oficiales), pero no rechaza los intentos de búsqueda de la verdad, como ocurría con las teorías posmodernas, sino que busca una reorientación de los mismos. Se promueve un análisis de las dinámicas dialógicas que afectan a la sociedad y determinan los factores que promueven o inhiben el diálogo.

Partiendo de esta concepción, las nuevas teorías sociológicas y educativas abogan por incluir la voz de los agentes sociales en sus investigaciones, teniendo en cuenta su opinión.

De esta forma, podemos definir el aprendizaje dialógico como: *"el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad para llegar al consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez."* (Elboj et. al., 2002)

Para comprender mejor estas bases del modelo de aprendizaje dialógico, estableceremos una comparación de éste con las perspectivas objetivista (modelo de aprendizaje superado en la modernidad) y constructivista (modelo de aprendizaje más utilizado en la actualidad), considerando el dialógico como una evolución de ambos, a través de la siguiente tabla:

TABLA Nº 26: Diferencias entre los aprendizajes objetivista, constructivista y dialógico (Aubert et. al., 2008: 89-90).

CONCEPTO	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	DIALÓGICA
<b>Bases</b>	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
<b>Ejemplo</b>	El papel es un papel independientemente de cómo lo vemos las personas.	El papel es un papel porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir.	El papel es un papel porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir.
<b>Aprendizaje</b>	<b>Enseñanza tradicional:</b> Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	<b>Aprendizaje significativo:</b> Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos, que se incorporan a la estructura cognitiva a partir de los conocimientos previos.	<b>Aprendizaje dialógico:</b> Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amigos y amigas..., que produce el diálogo igualitario.
<b>Formación</b>	<b>Del profesorado</b> en contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	<b>Del profesorado</b> en conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	<b>Del profesorado, familiares y comunidad</b> en conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
<b>Enfoque disciplinar</b>	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
<b>Consecuencias</b>	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

De esta forma, el aprendizaje dialógico, por ejemplo a través de las Comunidades de Aprendizaje, como veremos posteriormente, busca la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno a través de la socialización. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo. El diálogo se extiende a todo el mundo buscando la transformación social.



Gracias a este diálogo, en la comunidad se establecen una serie de intercambios entre el mundo de vida (las personas que componen dicha comunidad) y el sistema (las instituciones presentes en la vida cotidiana de estos sujetos). Ya no se trata de un proceso de comunicación en el que el sistema dicta una serie de normas organizativas que el mundo de vida debe acatar, sino que las familias, las asociaciones, las administraciones, etc. trabajan conjuntamente para imaginar, organizar y llevar a cabo la escuela soñada por todos y todas.

### **3.2. Principios del aprendizaje dialógico**

Dentro del aprendizaje dialógico se han desarrollado una serie de principios o condiciones como elementos de transformación social. Todos ellos se interrelacionan entre sí y derivan del primero: el diálogo igualitario, como método esencial del acto de aprendizaje comunicativo. A continuación pasamos a describirlos a nivel general (Flecha y Puigvert, 2002; Elboj y Gómez, 2001; Jausi, 2002; Elboj, 2002; Flecha, 1997; Aubert et. al., 2008).

1) **Diálogo igualitario:** Según este principio las diferentes aportaciones que participan en el diálogo son consideradas según la validez de los argumentos y no por una relación autoritaria y jerárquica en que el profesor o profesora determinan lo que es necesario aprender y marcan tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje. Desde un planteamiento igualitario del diálogo las disposiciones de poder dan paso a las argumentaciones. Todas las personas tienen las mismas oportunidades y capacidades para participar en el diálogo, y los significados se construirán a partir del diálogo igualitario entre el alumnado, los apoyos externos (voluntariado, familias, etc.) y el profesorado. Este diálogo y la reflexión individual y conjunta favorecerán la capacidad de selección y procesamiento de la información.

Se ha demostrado en los centros en los que actualmente se lleva a cabo este tipo de interacción en las aulas como método educativo, se produce un incremento de la reflexión, la motivación y el aprendizaje del alumnado y de todos los agentes educativos. Esto es así porque cuando las personas saben que sus ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de sus argumentaciones, y que todas las argumentaciones se escucharán por igual, pueden expresar su creatividad y pensamientos libremente.

El diálogo igualitario se puede llevar a cabo si el profesorado no tiene estrategias preconcebidas que quieren imponer a las personas participantes, y si éstas

saben qué está pasando en las aulas, por qué las cosas se hacen de una determinada manera y qué objetivos hay detrás de cada intervención pedagógica. Se trata aquí de tener buenos motivos y argumentos de cada uno de nuestros actos.

2) **Inteligencia cultural:** Incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y engloba las habilidades prácticas, académicas y comunicativas. En ella se promueve un aprendizaje en el cual el alumnado y las diferentes personas aportan su propia cultura, ya que la inteligencia cultural es un patrimonio que todos los grupos poseen por el hecho de interactuar entre sí en un determinado contexto. Si todas las personas tenemos capacidades de comunicación y de acción, esto quiere decir que todas las personas tenemos inteligencia y posibilidades de desarrollar habilidades académicas.

Muchas investigaciones han demostrado que personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa. Paulo Freire destacó que la gente tiene capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. Todas las personas tenemos inteligencia cultural.

3) **Transformación:** El aprendizaje dialógico se basa en la premisa de Freire (1997) de que somos seres de transformación y no de adaptación. El autor aboga por la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo. A diferencia de ello el discurso de la modernidad tradicional, según la teoría de los sistemas, defiende que el cambio y la transformación son imposibles. Siguiendo las premisas del aprendizaje dialógico, es precisamente a través de las interacciones que establecemos unos con otros la forma por la cual conocemos la realidad, la interpretamos y la transformamos. Mediante las interacciones que se establecen en los contextos culturales y educativos se pueden superar creencias excluyentes, ya que, a través del diálogo, las personas que forman parte de la comunidad educativa (niños y niñas, adolescentes, familiares, profesorado) van dando sentido al mundo que les rodea, y transformando sus propias creencias al ser partícipes directos de otras experiencias vitales distintas a las suyas propias. De esta forma se eliminan estereotipos y prejuicios sociales a través de las interacciones basadas en el diálogo igualitario.

4) **Dimensión instrumental:** Esta dimensión se refiere específicamente a que lo que se enseñe en la escuela debe ser útil sobre todo para el acceso a la cultura, para la propia autonomía y autoformación del alumnado, especialmente para permitirle la propia promoción académica y social, siendo uno de los principales objetivos de las Comunidades de Aprendizaje. La inclusión en una misma dinámica del desarrollo de

competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad de la información y los valores para afrontar de manera solidaria la vida en este contexto refuerza la utilidad instrumentalizada. De esta forma se trata de evitar la exclusión social y superar los problemas de convivencia.

5) **Creación de sentido:** Como hemos podido ver en los resultados del trabajo de campo, en la actualidad existe una gran desmotivación por parte de los y las jóvenes respecto a su propia formación. Causa y resultado de esta situación son el fracaso escolar, el abandono del sistema educativo, etc... Como alternativa, el aprendizaje dialógico aboga por una hay que potenciar un aprendizaje que posibilite interacción entre las personas y dirigida por ellas mismas para que así el aprendizaje tenga un significado, un sentido para cada uno o una de los participantes.

6) **Solidaridad:** El diálogo igualitario promueve desde su propia base la no exclusión, abogando, por tanto, por la democratización de los diferentes contextos sociales y la solidaridad. Esto se debe a que en estas propuesta educativa transformadora todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común. Como hemos visto en el principio anterior la metodología se usa con una doble finalidad: asegurar más aprendizaje y proveer de más solidaridad a todos y todas las participantes a través de dicho diálogo igualitario en el que no se tienen en cuenta posiciones de poder y se democratiza el saber.

7) **Igualdad de diferencias:** El aprendizaje dialógico aboga por que todas las personas somos diferentes, pero que dicha diferencia es, precisamente la que nos iguala. La igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes, además del derecho de no ser categorizados con etiquetas. Se propone un tipo de escuela inclusiva, en la que se respetan las diferencias culturales y sociales de sus miembros a la vez que se propone un tipo de interacción igualitaria entre ellos y ellas. Actualmente la cultura de la diferencia que relega la igualdad fomenta una desigualdad que se pretende combatir a partir de este principio.

### **3.3. Instrumentos para la puesta en práctica del aprendizaje dialógico: Los grupos interactivos y el diálogo igualitario.**

Con la llegada de estudiantes inmigrantes a las aulas, y una cierta toma de conciencia social acerca de los conflictos que se establecen entre los y las estudiantes sin que profesorado o familiares puedan hacer nada por evitarlos, se ha defendido a ultranza por parte de muchos sectores de la sociedad (incluyendo los organismos oficiales) la creación de grupos lo más homogéneos posibles en las aulas para que el funcionamiento de las clases se vea lo menos alterado posible, al agrupar a los alumnos y las alumnas de menor nivel académico y relegarlos a un grupo independiente. Esta medida, lejos de reducir los índices de fracaso escolar, ha provocado que los grupos desfavorecidos socialmente se vean también marginados dentro de la propia institución educativa, supuesto adalid de la igualdad, la tolerancia y el respeto por las diferencias.

Los **grupos interactivos** son lo contrario totalmente. El objetivo no es sacar a ningún alumno o alumna del aula, sino incluir a más personas en ella. Asumiendo que el profesorado solo no puede con todos los chicos y chicas, cada uno de ellos y ellas proveniente de un contexto social (y muchas veces cultural) diferente, y con niveles de aprendizaje muy diverso, se introducen en el aula todos los recursos necesarios para que todos los niños y niñas aprendan y desaparezcan los problemas de fracaso y conflictos interpersonales. Las personas que entran en el aula no son sólo profesores y profesoras, sino los propios familiares de los niños y las niñas, profesorado jubilado, voluntariado, etcétera; tantas personas como sean necesarias para que nadie se quede rezagado en el aprendizaje y para que todos y todas convivan desde pequeños de forma solidaria.

Los grupos interactivos están formados de manera heterogénea por grupos de cuatro a cinco niños y niñas o adolescentes, dependiendo si estamos en primaria o secundaria, cada uno de ellos debe contener personas de distinto género, nivel de aprendizaje y origen cultural. Estos grupos estarán monitorizados o tutorizados por personas adultas que pueden ser desde los propios profesores o profesoras del aula, hasta familiares del alumnado, pasando por voluntarios y voluntarias particulares o procedentes de asociaciones, etc. En cada uno de los grupos se programan actividades de unos 20 minutos de duración, para lograr una atención continuada por parte de sus integrantes. Gracias al reducido número de alumnos y alumnas que conforma cada grupo, el monitor o monitora de cada uno de ellos puede atender mucho mejor las

necesidades del alumnado, y fomentar que, a través del diálogo, sean los propios jóvenes los que vayan resolviendo entre ellos y ellas sus dudas frente a las actividades propuestas.

El trato directo entre los profesionales de la educación, el alumnado y las personas de la comunidad tiene como consecuencia directa una interacción transformadora que facilita y enriquece el aprendizaje, potenciando, además, valores como la solidaridad entre diferentes culturas y extracciones sociales.

Siguiendo la publicación de Carmen Elboj y otros: *"La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico."* (Elboj et. al., 2002)

La participación del voluntariado es muy importante a la hora de trabajar con los grupos interactivos, buscando la heterogeneidad en éstos, además de en los alumnos y alumnas, ya que cuanto más variada sea su procedencia más realidades abarcará y más rica será la experiencia. Cualquier miembro de la comunidad puede ser voluntario o voluntaria en los grupos interactivos.

Además de los conceptos que van aprendiendo, los y las jóvenes (además de los profesores, profesoras, voluntarios y voluntarias) van adquiriendo valores sociales tan importantes como la solidaridad, porque en las actividades grupales deben ayudarse los unos a los otros, sin hacerse distinciones entre niveles de aprendizaje. Por otra parte es un instrumento para prevenir cualquier tipo de conflictos en el aula, ya que al fomentarse el trabajo en grupos heterogéneos, todos y todas conviven con todos y todas, evitando la creación de grupos de poder cerrados, o la formación de grupos de nivel, en la que los niños y niñas con menos capacidades son marginados y marginadas por sus compañeros y compañeras. La competitividad da paso a la solidaridad, los problemas de convivencia se ven superados gracias a las concepciones de igualdad que van adquiriendo el alumnado, el profesorado, los familiares y voluntariado, siendo asumida por todos y todas como un requisito necesario para lograr la transformación de la escuela (y de la sociedad, por tanto), no una imposición.

La expertización tradicional en la que los y las profesionales de la educación decidían cómo debía ser la educación de niños, niñas y jóvenes desaparece en pro de

un proyecto comunitario en el que, además de estar incluidas las voces de los expertos, aparecen representadas al mismo nivel que las de éstos las opiniones del resto de los miembros de la comunidad. Así, como ya hemos comentado en el epígrafe anterior, se establece un **diálogo igualitario** entre los y las participantes de la experiencia valorándose cada argumento en función de su validez y no de quién lo emite, convirtiendo la interacción democrática en el método de conocimiento, pero no una ciencia o conocimiento inmutable, sino unas premisas susceptibles de ser debatidas y consensuadas en cualquier momento.

Es cierto que el diálogo igualitario no es un instrumento de trabajo que sea fácil de conseguir desde un primer momento ya que, previamente, habremos de superar una serie de prejuicios culturales, sociales y personales, como por ejemplo las teorías del déficit, en las que presuponemos que, dependiendo de la cultura, entorno social o familiar de una persona, ésta puede desarrollar menos capacidades que otra que haya crecido en un ambiente que podemos considerar como más favorable. Lo que se defiende a través del diálogo igualitario es que existen entornos que favorecen en mayor medida el desarrollo de las capacidades que todos tenemos, de ahí que sea necesario transformar el contexto, por ejemplo a través de la socialización. Así es necesario hacer una apuesta por las capacidades de cada persona para la educación y el diálogo, apuesta que, obviamente, hace el aprendizaje dialógico, logrando una transformación no sólo en la escuela sino en toda la sociedad que se ve involucrada en esta apuesta educativa.

Uno de los proyectos que, derivados del aprendizaje dialógico, apuestan por esta transformación del contexto a través de la educación son las Comunidades de Aprendizaje, las cuales pasaremos a describir a continuación.

### **3.4. Ejemplo de proyecto educativo basado en el aprendizaje dialógico: Las Comunidades de Aprendizaje.**

Al comienzo del presente capítulo hemos visto las distintas propuestas que se han hecho en España siguiendo, en su mayoría, el modelo de coeducación, metodología que apoyamos, si bien consideramos que plantea una serie de limitaciones (ya descritas) que pueden superarse a partir del aprendizaje dialógico. Uno de los proyectos educativos que se rige por los principios ya analizados del aprendizaje dialógico son las Comunidades de Aprendizaje. Éstas podrían definirse como "*[...] un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula*". (Valls, 2005)

Así, las Comunidades de Aprendizaje surgen con el objetivo de superación de desigualdades sociales, buscando transformar la escuela para que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social. Por lo tanto, su propia definición ya nos indica que es una metodología que podemos emplear para prevenir cualquier tipo de marginación social, incluyendo la de género.

Las Comunidades de Aprendizaje surgen de distintas experiencias anteriores, llevadas a cabo en otros países, con el objetivo de superar el fracaso escolar y lograr una convivencia solidaria entre todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno cercano. Los proyectos más representativos que podemos considerar como antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje son:

- **Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program):** Es el programa pionero, ya que surgió en 1968 en la Universidad de Yale, como resultado de la colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven, cuyo rendimiento escolar estaba muy por debajo de la media, y los problemas de convivencia eran habituales. El promotor de esta experiencia fue James Comer. El programa va dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc., especialmente en escuelas de educación primaria (desde preescolar hasta los 12 años). Es el programa educativo más valorado por el Gobierno estadounidense.

- **Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools):** Este programa está basado en las cooperativas de trabajadores y en los modelos de organización democrática del trabajo, partiendo de una comunidad que, basándose en su situación actual, planifica una visión de cómo todos sus miembros querrían que fuera su escuela. Este proyecto se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad.
- **Éxito para todos (Success for All):** Este programa comenzó un año más tarde que el proyecto anterior, en la ciudad de Baltimore gracias a una cooperación entre la Universidad Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de bajo rendimiento, problemas de convivencia, abundancia de conflictos, etc. Su director es Robert Slavin.

De esta forma, basándose en estas experiencias anteriores, surgen las Comunidades de Aprendizaje en España, concretamente en 1978 en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, extendiéndose más tarde a otros centros a lo largo y ancho del territorio nacional. Éstas se plantean en un primer momento que la estructura escolar actual es la misma que hace cincuenta años: sigue estando únicamente planificada y desarrollada por especialistas, dando la espalda a los cambios sociales de la actualidad, características que consideran deben cambiarse radicalmente para lograr una escuela que no fomente las desigualdades sociales ni el fracaso escolar. Para ello se aboga en ellas por la acción comunicativa, siendo el diálogo la base del trabajo conjunto y del aprendizaje, junto con la reflexión colectiva, la cooperación, la flexibilidad, la pluralidad y la igualdad.

Así, este proyecto educativo está inicialmente pensado como un plan global que afecte a toda la filosofía del centro, desde las propias asignaturas hasta la relación que se establece con las familias de los alumnos y alumnas y con la propia comunidad, a través de distintas metodologías pedagógicas. Su filosofía de pedagogía crítica favorece el cambio social, la disminución de desigualdades de todo tipo (incluida la de género), cambia, como acabamos de comentar, no sólo la escuela sino todo su entorno. Esto se produce porque el proyecto está basado en la comunicación entre las personas, siendo éstas y sus interacciones los que luchan contra la reproducción de los sistemas, superando los inconvenientes de la sociedad del riesgo (que deriva a su vez de la sociedad industrial) a través del diálogo, la esperanza y, en definitiva, de un



nuevo tipo de relaciones humanas. Debido a ello consideramos que se trata de una apuesta que, llevando a la práctica el diálogo igualitario y basándose principalmente en él, es muy adecuada para tratar temas relacionados con la educación en valores de los más jóvenes, y, en especial, aquellos problemas en los que la comunicación y las interacciones personales son esenciales, como es el caso de la violencia de género.

Por lo tanto, en este epígrafe veremos cómo se diseñan las comunidades de aprendizaje, ya que, aunque el proceso sea más complejo que el que propondremos para la propuesta educativa concreta (basada en los principios del aprendizaje dialógico), se trata de un ejemplo paradigmático de cómo se pueden desarrollar las sesiones de socialización preventiva de violencia de género con los y las adolescentes.

En primer lugar la comunidad donde se vaya a desarrollar este proyecto educativo deberá tener clara su voluntad de transformación, siendo plenamente consciente de cómo es su escuela y su realidad social actual y cómo quiere que sea después de la puesta en marcha del mismo. Para que esto se cumpla deben darse las siguientes condiciones:

- Implicación de las instituciones que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.
- Búsqueda modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, como por ejemplo tener en cuenta las experiencias de los centros en los que las Comunidades de Aprendizaje ya están implantadas.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las Comunidades de Aprendizaje, y facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles.
- La participación en abierto y de forma horizontal de todos los miembros de la comunidad, no en esquemas jerárquicos y verticales.
- El acceso a la educación de todos en igualdad de condiciones sin tener en cuenta su condición o el lugar donde habiten.
- El trabajo interactivo por grupos.
- Situar al alumno en el centro de los objetivos del aprendizaje.

Una vez logradas estas condiciones primordiales, las Comunidades de Aprendizaje establecen los siguientes objetivos:

- Convertirse en proyectos de centros educativos, transformándolos.

- Abarcar no sólo el centro escolar, sino todo el entorno que rodea a éste, logrando que la transformación afecte a toda la comunidad. Así el entorno se convierte en un agente educativo.
- Conseguir una sociedad de la información para todas las personas.
- Lograr que el aprendizaje dialógico se convierta en el principio pedagógico esencial en el desarrollo de las clases, y se fomente en las actividades que se realicen tanto en el aula como fuera de ella.

Si se cumplen estos objetivos, los beneficios de las comunidades de aprendizaje son los siguientes:

- El beneficio principal, es que parte del dialogo como pilar central del proceso, logrando una mayor interacción, participación en el aula, una mejor atención, y un aumento cualitativo en las relaciones profesorado-alumnado-familiares-comunidad.
- Este principio revierte en dos consecuencias inmediatas: un incremento del éxito académico del alumnado y una disminución significativa de los conflictos en el aula.
- La responsabilidad compartida: todos los miembros de la comunidad son partícipes en el proceso de aprendizaje.
- El conocimiento se entiende como dinámico, adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia.
- Es un proceso activo y colaboracionista. Esto ayuda a evitar la pasividad que frecuentemente exhibe el alumnado en otros enfoques.
- Otra ventaja añadida de este modelo es que la comunidad debe plantearse y revisar la calidad y la evaluación en la educación: la aproximación de la Comunidad de Aprendizaje al entorno social permite que los resultados se puedan evaluar en función de la práctica real en esta comunidad y su continua evolución.

Para lograr los objetivos y beneficios descritos debemos tener en cuenta una serie de orientaciones pedagógicas de carácter general, que posteriormente concretaremos en nuestro programa de prevención:

- Participación: Como hemos comentado anteriormente, es necesario que la educación no quede en manos únicamente de los profesionales, sino que

los familiares, las asociaciones vecinales o el voluntariado pueden jugar un papel muy importante en la formación de los y las jóvenes y en la transformación social de la comunidad.

- Centralidad en el aprendizaje: Se promueven los aprendizajes instrumentales y la resolución de conflictos sin aislar a ningún grupo, al contrario, se integra al máximo posible de miembros de la sociedad y se les hace partícipes de la transformación educativa.
- Expectativas positivas: Las actividades irán destinadas a fomentar la autoestima, el éxito, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación de todos los participantes.
- El progreso permanente: Tanto el proceso educativo como la evaluación del mismo deben ser permanentes en las Comunidades de Aprendizaje y realizadas por todos sus participantes. En la evaluación deben tenerse en cuenta las transformaciones conseguidas durante el proceso.

Una vez tengamos claras todas estas premisas pasaremos a la puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje, la cual dividiremos en distintas fases. En este punto tendremos en cuenta nuevamente, el carácter extremadamente concreto de nuestro proyecto, por lo que las fases de diseño y puesta en marcha del mismo serán más breves que si se tratara de un proyecto de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje completa. Las fases son (Elboj et. al. 2002):

- **Sensibilización:** Contempla unas sesiones de formación continua con todos los implicados donde se explica y discute la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que requerirá de los niños y niñas que en los próximos años trabajarán en ella. En ellas hay que realizar un análisis serio del contexto social en que se enmarcan los procesos educativos y formativos y los desarrollos actuales de las Ciencias Sociales.
- **Toma de decisión:** Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad (profesorado, familiares, Comunidad) tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.
- **Sueño:** La comunidad sueña con un nuevo tipo de escuela, resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados:

profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), familiares, alumnado, asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc. y basándose en las altas expectativas, la ilusión y la sensación de poder transformar la realidad.

- **Selección de prioridades:** Tras el sueño, viene la selección de prioridades para los próximos años. Es la parte de utopía que podemos conseguir a corto y medio plazo. El consenso es fácil porque nos regimos por el principio señalado en la fase del sueño: la escuela que queremos para nuestros hijos e hijas es la escuela para todos y todas.
- **Planificación:** La organización en grupos de trabajo es una de las tareas a realizar. Cada prioridad ha de llevarse a cabo y alguien ha de responsabilizarse de ello. El sistema elegido es el de comisiones mixtas (formadas por familiares, profesorado y/o alumnado), que son las encargadas de sacar adelante cada prioridad, aunque las decisiones las toman los órganos competentes en cada caso. La organización del aula se realiza a través de los grupos interactivos, ya comentados.

Resumiendo esta puesta en marcha podemos establecer el siguiente cuadro:

TABLA N° 27: Planificación y puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje (Elboj et. al. 2002).

FASE	SENSIBILIZACIÓN	TOMA DE DECISIÓN	SUEÑO	SELECCIÓN DE PRIORIDADES	PLANIFICACIÓN
<b>DURACIÓN</b>	Un mes (aprox.)	Un mes	De uno a tres meses	De uno a tres meses	De uno a dos meses
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El objetivo de esta fase inicial es conocer a grandes rasgos el proyecto de transformación, analizando el contexto social de la comunidad, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación.	En esta fase se decide tomar el compromiso, o no, de iniciar un proceso de transformación hacia una comunidad de aprendizaje, para lo cual debe haber un consenso voluntario y mayoritario de profesorado, familiares, alumnado, comunidad, etc.	Fase en la que se idea la mejor escuela posible entre todos. Una escuela que no se limite al momento actual sino que sea susceptible de ir acorde con los tiempos y continuar con su labor transformadora no sólo en el presente, sino también en el futuro.	El objetivo de esta fase es conocer la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño.	Finalmente se planifica cómo queremos llevar cabo el sueño, tomando como base las prioridades educativas que hemos establecido.
<b>TAREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar</li> <li>- Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas</li> <li>- Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.</li> <li>- Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.</li> <li>- Contextualizar los principios de la Comunidad de Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.</li> <li>- Análisis de los datos obtenidos.</li> <li>- Selección de prioridades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar grupos de acción heterogéneos</li> <li>- Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.</li> </ul>

Una vez puesto en marcha el proyecto de transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje estableceremos dos fases adicionales que se deberán llevar a cabo paralelamente al desarrollo del proceso:

- ❖ **Fase de formación:** Se realizará tanto previamente al proceso de implantación de la Comunidad de Aprendizaje en la escuela, como durante su desarrollo. Los cambios que implica este tipo de proyecto

provocan que profesorado, familiares y voluntariado en general deberán aprender nuevas habilidades, aunque manteniendo aquellos instrumentos que ya funcionaban en la dinámica escolar y proporcionaban resultados positivos.

- ❖ **Fase de evaluación:** Ésta será permanente, ya que es necesario ir mejorando constantemente la Comunidad de Aprendizaje y animar a los que la están llevando a cabo. En ella participarán todos los agentes implicados, ya que son los que mejor conocen la marcha del proyecto.

Por lo tanto ya hemos visto en qué consiste el aprendizaje dialógico y su aplicación práctica a través de las Comunidades de Aprendizaje. Este es el modelo que pretendemos seguir para la propuesta educativa de prevención de violencia de género de manera general. Si bien, debemos concretar que no pretendemos la transformación de todos los centros de secundaria que pretendan implementar una socialización preventiva de violencia de género en Comunidades de Aprendizaje, sino tomar de ella aquellos elementos que, derivados de la aplicación práctica del aprendizaje dialógico, nos sirven para ejemplificar el tipo de socialización preventiva de violencia de género que proponemos desde este proyecto. Concretamente asumiendo los cuatro principios del aprendizaje dialógico que hemos destacado (diálogo igualitario, transformación, solidaridad e igualdad de diferencias) y aplicándolos a través del trabajo de la interacción social en grupos heterogéneos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, veremos a continuación nuestra propuesta para aplicar esta base teórica a la prevención de violencia de género en los Centros de Educación Secundaria de manera práctica.

#### **4. Propuesta de intervención educativa: El aprendizaje dialógico para una socialización preventiva de violencia de género entre los y las adolescentes.**

Como hemos anunciado en el epígrafe anterior, en este punto desarrollaremos el modelo educativo que consideramos más adecuado para prevenir la violencia de género desde las aulas según los resultados obtenidos en la fase de revisión documental y trabajo de campo. Para ello veremos en primer lugar en qué consiste exactamente la socialización preventiva, base del trabajo que proponemos. A continuación analizaremos cómo podemos adaptar los principios del aprendizaje dialógico que hemos destacado a esta propuesta educativa concreta. Descendiendo un nivel más, veremos de qué forma se pueden tomar algunos de los elementos del modelo de Comunidades de Aprendizaje para poner en práctica el aprendizaje dialógico como base de una socialización preventiva de violencia de género, analizando sus fases y el diseño de sus sesiones de manera general. Finalmente estableceremos una serie de pautas generales para poner en práctica las actividades de prevención.

##### **4.1. Introducción: La socialización preventiva de violencia de género**

Como ya especificábamos en la introducción teórica, y siguiendo a Jesús Gómez, consideramos que la construcción de conceptos tales como el amor o la violencia y la conformación de nuestros propios modelos de atracción y elección, especialmente durante la adolescencia, se basa en las distintas interacciones que establecemos con nuestro entorno cercano, es decir, en los procesos de socialización de los que formamos parte desde nuestra infancia. Esta teoría la hemos visto refrendada por los resultados del trabajo de campo obtenidos, en los que se constataba la persistencia de unos modelos de atracción y un tipo de relaciones personales similares para todos y todas los y las adolescentes, dados principalmente por la influencia que ejerce el grupo de amigos y amigas o los medios de comunicación. También hemos podido apreciar que un tipo de socialización que fomenta modelos transformadores de convivencia, como la que se daba en el club juvenil, tiene su respuesta inmediata en las creencias y actitudes de los chicos y chicas que participan en él.

Si la concepción del amor es, por tanto, social, y pretendemos que dicho concepto se base en criterios transformadores entonces debemos asumir la socialización preventiva como punto de partida a la hora de abordar este tema. Por

ello, proponemos la socialización preventiva de violencia de género a través del aprendizaje dialógico como método provisorio sobre este problema, a desarrollar fundamentalmente en los Institutos de Educación Secundaria. Si bien puede extenderse a centros de educación no formal, clubs juveniles, asociaciones y otros lugares de ocio para jóvenes.

En otras palabras, la socialización preventiva de violencia de género es *"el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos"* (Oliver & Valls 2004), en nuestro caso, como se ha comentado más arriba, el proceso social concreto que emplearíamos sería el **aprendizaje dialógico** dentro de los grupos interactivos que proponemos formar en las aulas, siguiendo así el modelo de las Comunidades de Aprendizaje.

Así, a pesar de que existen cada vez más estudios acerca de la violencia de género, sus causas y consecuencias, es necesario abordar la construcción social de este problema desde el campo de las relaciones afectivas y sexuales, analizando por qué se siguen manteniendo este tipo de parejas, quién nos atrae y porqué.

Enseñar y aprender a valorar y discernir, a través de un proceso socializador, entre las relaciones afectivas y sexuales impregnadas de violencia y las relaciones afectivas y sexuales igualitarias basadas en el amor, representa un nuevo paso en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género. De esta forma los Centros de Educación Secundaria se convierten en espacios socializadores privilegiados en los que podemos actuar de forma activa a la hora de que los y las adolescentes desechen el primer tipo de relaciones y valoren el segundo.

Como acabamos de ver el aprendizaje dialógico es una propuesta educativa que puede lograr una transformación de las relaciones que se establecen en la escuela y de la comunidad donde ésta se asienta. La presente propuesta que describiremos a continuación parte de la concepción del aprendizaje dialógico centrándose en el tema de educación en valores para prevenir la violencia de género en los Centros de Educación Secundaria. Así podemos considerarlo como una forma de acercamiento del aprendizaje dialógico a la sociedad, una toma de contacto que permita al profesorado, alumnado, familiares, y al resto de la comunidad conocer este modelo a partir de su propia participación en una serie de actividades orientadas a la socialización preventiva de la violencia de género.



Como ya hemos ido viendo a lo largo del proyecto, consideramos que el modelo educativo basado en el aprendizaje dialógico es el que más se adecua a las necesidades de la sociedad actual y a nuestra vocación transformadora de la educación, siendo una evolución con respecto a otras metodologías anteriores. Además, en el propio trabajo de campo, a través de las entrevistas y los grupos de discusión, hemos visto que es posible profundizar en temas de carácter afectivo-sexual con los y las adolescentes con facilidad, que los y las jóvenes están muy dispuestos y preparados culturalmente para debatir estos temas, y que ven de forma muy positiva cualquier intento de mejora en su educación en valores, especialmente si ellos y ellas son partícipes directos de su diseño, desarrollo y evaluación, ya que normalmente se ven fuera de estos procesos. También vimos cómo, a pesar de que las relaciones entre el alumnado y el resto de la comunidad (profesorado, familia, etc.) no era todo lo fluida que debería, sí que ocurría que, en los casos en los que estas interacciones eran más habituales y/o profundas, los resultados era valorados como totalmente positivos por parte de los y las adolescentes y profesores y profesoras entrevistados.

#### **4.2. Los principios del aprendizaje dialógico aplicados a la socialización preventiva de violencia de género**

En la presente tesis doctoral abogamos por una socialización preventiva basada en los principios del aprendizaje dialógico para tratar el problema de la violencia de género entre adolescentes y evitar su aparición desde los Centros de Educación Secundaria. Partiendo de este precepto principal hemos desarrollado la base teórica de este tipo de aprendizaje en los epígrafes 3.1., 3.2. y 3.3. A continuación nos proponemos diseñar una aplicación práctica de aquellos principios del aprendizaje dialógico aplicados al terreno afectivo-sexual (Gómez, 2004).

1) **Diálogo igualitario:** A través del diálogo igualitario en el aula los y las adolescentes aprenden a cuestionar las afirmaciones que reciben en su entorno, entre ellas las imposiciones culturales (como los roles de género) y las relaciones autoritarias y jerárquicas. En lugar de aceptar las influencias que reciben según quién las emite (por ejemplo otorgándole mucha importancia a lo que dicta el líder del grupo o los medios de comunicación) valoran cada aportación con actitud crítica, aprendiendo a desechar la idea de "sentimientos irresistibles" en pro de la reflexión y el consenso. Así, trasladando lo que aprenden en las aulas, las relaciones entre iguales, incluidas las de pareja, comenzarán a basarse en el diálogo igualitario.

2) **Inteligencia cultural:** Al comprender el principio de inteligencia cultural los chicos y chicas asumen que no deben regirse por los gustos y valores que impone un selecto grupo del centro (los líderes o populares) estableciendo lo que culturalmente se entiende por "amor" o "atractivo", sino conformar sus propios criterios a través del acto comunicativo y la inteligencia cultural que van adquiriendo.

3) **Transformación:** Desde el punto de vista afectivo, esta transformación puede ir dirigida hacia el cambio de las relaciones amorosas entre adolescentes, en las que se han ido reproduciendo los modelos tradicionales sin ser cuestionados. La comunicación que se establece mediante el diálogo igualitario provoca grandes cambios transformadores, ya que las relaciones horizontales cambian situaciones de exclusión por otras de participación, modificando los sistemas culturales tradicionales por otros alternativos.

4) **Dimensión instrumental:** Si atendemos específicamente al marco afectivo-sexual, la dimensión instrumental se traduce en lograr el fin último de que los chicos y chicas aprendan que la concepción del amor es el resultado de nuestras interacciones y no proceso químico o biológico en el que no podemos intervenir. Es decir, aprender a reprogramarse otra vez en unos valores nuevos que incluyan de una vez y en la misma persona la amistad y la pasión.

5) **Creación de sentido:** Este aspecto toma especial relevancia en el campo afectivo-sexual, en el que la pérdida de sentido y la desmotivación entre los y las jóvenes también es habitual, debido a una relaciones en las que priman los celos, los engaños y la desmotivación. A través del diálogo entre iguales y con otros agentes sociales estas relaciones pueden cobrar un nuevo sentido entendiendo que podemos unir estabilidad, amor y pasión en la misma persona, y no separarlos como se promueve en el modelo tradicional. Esto provocará una mayor motivación y, en consecuencia, dotará de sentido nuevamente a las relaciones personales.

6) **Solidaridad:** Esta solidaridad es fácilmente traducible al aprendizaje afectivo-sexual. Si los chicos y chicas desechan la individualidad debido a que comprenden que el amor es social, es decir, el resultado de la interacción de varios agentes y no de uno solo, utilizarán el diálogo y la reflexión conjunta (de manera solidaria ya que procede de la igualdad) para no caer en relaciones que puedan derivar en violencia. Esto se ve claramente en la puesta en marcha de los grupos interactivos.

7) **Igualdad de diferencias:** El valor que guía el aprendizaje dialógico en el amor es, por supuesto, la igualdad, pero incluyendo en ella el respeto por la diferencia. En ocasiones la defensa a ultranza de la diferencia y la libertad individual ha justificado

que cada uno haga lo que quiera con sus relaciones, incluidas aquellas de poder, violentas o egoístas. También en pro de la total igualdad se ha pretendido la homogenización de un tipo de modelo de atracción o concepción del amor, por ejemplo dejando la estabilidad y la ternura para aquellas personas que nos tratan bien, y la pasión y el atractivo para las que lo hacen mal eliminando el contenido progresista del término "igualdad". Así, mediante el concepto igualdad de diferencias se aboga porque cada persona, partiendo de su propia experiencia vital y diferente a la de los demás, conforme a través del diálogo igualitario un tipo de relaciones en las que amor, ternura, pasión y atractivo se den de manera conjunta.

Aunque en la presente tesis doctoral pretendemos basar nuestra propuesta metodológica en el aprendizaje dialógico y, consecuentemente, en todos sus principios, ya que éstos se interrelacionan entre sí, consideramos que los que más se adecuan a la educación en valores para prevenir la violencia de género en las aulas son:

- Diálogo igualitario: base de las actividades a realizar.
- Transformación: ya que pretendemos reprogramar la mentalidad imperante en relación a los modelos de atracción y elección y el concepto de enamoramiento.
- Solidaridad: se trata tanto de una de las premisas para una correcta realización de las actividades de prevención, como de la base de las relaciones que pretendemos fomentar.
- Igualdad de diferencias: el trabajo se realizará a través de grupos heterogéneos en los que cada participante pueda aportar en términos de igualdad sus argumentos basados en sus distintos bagajes culturales y experiencias personales.

Para ello proponemos realizar el trabajo educativo a través de grupos interactivos, ya que las actividades que se realicen en ellos pueden aunar todos los principios enunciados. En ellos se tratará de implicar a toda la comunidad educativa, familiar y social, para que, a través de un diseño de actividades basadas en el diálogo igualitario lograr la transformación que pretendemos alcanzar, fomentando, a su vez, la solidaridad de sus participantes y la igualdad de diferencias.

### **4.3. Puesta en marcha de la propuesta de socialización preventiva de violencia de género.**

Tomando como referencia todo lo anteriormente comentado acerca del aprendizaje dialógico, y las conclusiones extraídas tanto de nuestro estudio del estado de la cuestión, como del trabajo de campo, vamos a proponer a continuación una serie de premisas para el diseño y ejecución de una metodología para abordar el tema de la prevención de la violencia de género entre los y las adolescentes.

De esta forma veremos qué principios debemos seguir para poner en marcha la metodología basada en el aprendizaje dialógico, y qué infraestructuras y materiales serían necesarios para ello, de tal manera que en el siguiente epígrafe podamos realizar una propuesta concreta de puesta en marcha de las sesiones de socialización preventiva de violencia de género.

En primer lugar, para poder implicar a la comunidad en el proyecto de aprendizaje dialógico es necesaria una **sensibilización** y **formación** de sus actores (profesorado, familiares, voluntariado, representantes del alumnado, etc.) en la teoría y los instrumentos de esta propuesta educativa. También sería conveniente que en estas sesiones formativas surgieran debates acerca de las últimas teorías de las Ciencias Sociales sobre de la prevención de la violencia de género en la adolescencia a través de la socialización, además de un análisis del contexto social del entorno del centro escolar, teniendo en cuenta especialmente cómo son las relaciones de los y las adolescentes (tanto entre ellos y ellas como con el resto de la comunidad).

A continuación, una vez conocida la situación del centro y la comunidad en general, y las premisas de la socialización preventiva de violencia de género a través del aprendizaje dialógico, sería conveniente una selección de **objetivos** a lograr a través de esta propuesta educativa. Un ejemplo sería mejorar las relaciones entre los y las adolescentes, fomentar un tipo de interacciones basadas en la confianza, la sinceridad y el respeto, prevenir los problemas derivados de una elección equivocada dentro de las parejas jóvenes, la implicación del máximo número posible de actores, y que las interacciones entre todos ellos y ellas sean más fluidas para fomentar el diálogo comunitario como método de prevención y resolución de conflictos. En definitiva que la socialización preventiva no quede sólo en las aulas, sino que afecte a todos los implicados. Para ello es importante que todas las personas que participen intenten imaginarse cuál es el tipo de relaciones afectivo-sexuales que desean para sus

hijos e hijas, amistades y para los y las adolescentes en general, lo cual ayudará a que los objetivos vayan hacia el mismo fin y exista un consenso.

Estos objetivos formarán parte de una **planificación** previa y consensuada por los miembros de la comunidad educativa, que en este caso, como ya hemos señalado, no se reducen únicamente al profesorado. En ella se podrán incluir, además, una propuesta de organización de las sesiones en grupos de trabajo (grupos interactivos formados por 5-6 personas: alumnado, profesorado, familiares y voluntariado procedente de otros ámbitos), el diseño de actividades relacionadas con las prioridades seleccionadas, incluyendo una temporalización y una relación de infraestructuras y materiales a emplear, o una propuesta de evaluación a posteriori de los resultados obtenidos. De esta forma la comunidad se ve implicada de forma responsable en el proyecto educativo, lo que provoca que las relaciones entre sus miembros sean más fructíferas y el proyecto de transformación social se convierta en tarea y objetivo de todos.

Una vez implementada la propuesta educativa, será necesaria una **evaluación** continua que permita la adaptación y mejora de las actividades propuestas, y en la que se pueda comprobar si se ha logrado el objetivo principal: dirigir las creencias de sus participantes hacia actitudes transformadoras y reducir los conflictos en el aula.

Es necesario aclarar que para el diseño de contenidos de las actividades, incluido en la planificación, deberemos tener en cuenta el trabajo de campo realizado y las cuestiones que han surgido a lo largo de su desarrollo. Como ya vimos, los temas de sexismo e igualdad ya están tratados por otras metodologías basadas en la educación, y, aunque podemos integrar éstos en nuestras actividades, trataremos de plantear cuestiones innovadoras en las actividades que propongamos para la prevención de la violencia de género. Ejemplo de ello son las que realizamos a los y las adolescentes y profesorado en las entrevistas y grupos de discusión o las que hemos venido planteando a lo largo del proyecto, relacionadas con las interacciones entre adolescentes, sus modelos de atracción y elección, su concepto de amor, su concepto de violencia, etc. Así, tal y como hemos comentado en esta fase de planificación, antes de plantear las actividades a realizar en los grupos interactivos debemos plantearnos hacia dónde queremos orientar dichos objetivos. Como veremos en el siguiente epígrafe estos objetivos los hemos concretado a través de la definición de una serie de **competencias** que pretendemos lograr mediante las sesiones de socialización preventiva de violencia de género.

#### **4.4. Propuestas de diseño de las sesiones para trabajar la socialización preventiva de violencia de género entre la población adolescente.**

Partiendo de todas las premisas que hemos visto anteriormente el diseño de las actividades a realizar puede ser muy variado. A continuación proponemos un desarrollo específico para llevar a cabo la socialización preventiva de violencia de género con adolescentes, profesorado, familiares y demás voluntarios y voluntarias, tomando como base el modelo del aprendizaje dialógico.

Para ello, a partir de las conclusiones que hemos planteado en epígrafes anteriores, vamos a definir cuáles son las competencias básicas que desarrollaremos en las sesiones con el objetivo de ordenar tanto las cuestiones como los objetivos y proponer actividades para llevarlas a cabo. En este punto hemos tomado como referencia el trabajo de Jesús Gómez (2004), ya que no existen apenas publicaciones relacionados con el tema desde el punto de vista que hemos estado planteando a lo largo de todo el estudio. Por otra parte, las actividades propuestas son propias de esta tesis doctoral, a pesar de que en el trabajo al que nos acabamos de referir y en otros proyectos diseñados desde propuestas coeducativas se hable en líneas generales de qué tipo de ejercicios pueden realizarse en las sesiones de prevención.

Las competencias que Jesús Gómez define como básicas a la hora de diseñar las actividades se dividen en tres grandes grupos:

- Competencias en la atracción
- Competencias en la elección
- Competencias para la igualdad

En las sesiones proponemos desarrollar especialmente las dos primeras, ya que las competencias para la igualdad han sido ampliamente tratadas en las metodologías coeducativas a las que ya nos hemos referido. Por otro lado, añadiremos una que consideramos muy importante y que no aparece reflejada en las publicaciones analizadas:

- Competencias en el diálogo y la interacción

Esta competencia se irá desarrollando a través de las actividades propuestas para el análisis y la socialización preventiva de la atracción y la elección, ya que, como hemos comentado, el proceso se realizará a través del diálogo comunitario entre

adolescentes, profesorado, familiares y el resto de voluntariado, fomentando este tipo de interacciones igualitarias. En esta competencia entran específicamente aquellos principios que veíamos estaban implícitos en el aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario, la transformación a través de éste, la solidaridad que se crea mediante las interacciones y la igualdad de diferencias que se promueve con la heterogenidad de los grupos que se forman para realizar las actividades.

Dentro de cada una de las competencias mencionadas encontramos una gran variedad de temas a tratar, los cuales definimos a continuación con una propuesta general para tratarlos.

### ➤ **Competencias en la atracción**

#### **1) Desarrollar el amor como un sentimiento de origen social y no personal.**

Dentro de esta competencia trataremos de inculcar que el amor no es un sentimiento que no podemos controlar o evitar, no es algo pulsional e instintivo. Es necesario que en las sesiones se comprenda que el amor no es una cuestión irracional o espontánea, sino una construcción social que se va formando a través de nuestro bagaje cultural, nuestras tradiciones históricas, y, sobre todo, a través las interacciones que establecemos con las personas de nuestro entorno.

En este tema trataremos los modelos de atracción tradicionales: la imagen de hombre poderoso y la mujer bella como adalides de la perfección, y el significado que esto sigue teniendo en la actualidad, a pesar de ser un ideal antiquísimo.

Veremos cómo estos modelos de atracción y la imagen del amor como algo irracional e incontrolable tienen sus consecuencias negativas, una de ellas la violencia de género, y cómo, a pesar de ello, siguen estando totalmente promocionadas por los medios de comunicación y/o a través de las ideas que nos transmitimos unos a otros, con nuestras familias o amigos, en la escuela o cuando salimos a divertirnos.

Para ello proponemos las siguientes actividades a realizar en cada uno de los grupos interactivos:

- **Debate acerca del concepto de amor que tienen los y las adolescentes.** A medida que se vayan planteando las cuestiones los coordinadores o coordinadoras de cada grupo, formados

previamente como vimos en la fase de planificación, darán la información necesaria para que los alumnos y las alumnas conozcan las teorías de la comunidad internacional acerca de los factores exclusores y transformadores sobre estos temas.

- **Debate acerca de los modelos de atracción masculinos y femeninos que tienen los y las adolescentes.** Una vez se haya discutido sobre los modelos de atracción y anotemos sus características los monitores y monitoras informarán al grupo acerca de los modelos tradicionales de atracción, explicando los símbolos de lo masculino (escudo, lanza) como poder, y de lo femenino (espejo) como belleza, proponiendo una reflexión grupal sobre ello.



- **Discusión sobre los modelos de atracción que aparecen reflejados en los medios de comunicación y ocio que consumen los y las adolescentes.** El tema de los modelos de atracción que utilizan los medios de comunicación a la hora de reflejar estereotipos es muy amplio, ya que hoy en día los y las adolescentes son consumidores potenciales de un número muy diverso de fuentes de información y manifestaciones culturales (programas de televisión, radio, prensa, Internet, películas, series). Debido a ello es necesaria una discusión al respecto.
- **Análisis práctico de los modelos de atracción que aparecen reflejados en los medios de comunicación visuales más habituales para los y las adolescentes.** Una vez se haya discutido acerca de este tema y se han puesto ejemplos concretos, se puede pasar a analizar de forma práctica varias obras en las que queden reflejados esos modelos de atracción tradicionales que ya hemos conocido y analizado previamente.
- **Análisis de los modelos de atracción que se fomentan en las revistas para adolescentes.** En la actualidad la prensa dedicada a la población juvenil es extremadamente variada y



extensa, predominando las revistas destinadas al público adolescente femenino. Varios estudios, entre ellos el de Jesús Gómez (2004), han analizado cómo se tratan estos temas en este tipo de medios de comunicación a los que acceden los y las jóvenes sin filtro ninguno, y en los que mayoritariamente se fomenta un tipo de relación cimentada en premisas exclutoras y unos modelos de atracción que coinciden con los estereotipos tradicionales. Este hecho solicita un análisis crítico exhaustivo de este medio.

## **2) Analizar de forma crítica los medios de comunicación como agentes formadores de enamoramiento que sigue el modelo tradicional de relaciones.**

Una vez hemos descrito, analizado y ejemplificado los modelos de atracción tradicionales y hemos diferenciado entre la concepción exclutora de amor como pasión irrefrenable que no podemos controlar, y la transformadora de amor como sentimiento de origen social construido a través de nuestras interacciones, debemos aprender cómo distinguir de forma crítica aquél modelo de amor que hemos rechazado desde un principio en las sesiones de prevención. Una forma plausible de fomentar esta reflexión crítica es, nuevamente, a través de los medios de comunicación, ya que es una de las formas más directas que tenemos de ver qué modelos de atracción se fomentan, cómo son las relaciones amorosas consideradas como típicas por la sociedad en general y cómo se ve la violencia de género desde estos medios.

Esta competencia implica la observación y posterior análisis de los valores que tienen las chicas y chicos que los medios de comunicación consideran atractivos. Es necesario poner especial énfasis en el estudio de los sexismos y estereotipos que se promueven en los medios de comunicación, es decir, el chico "duro" o la chica "guapa", o el chico que tiene muchas relaciones como "triunfador" y la chica que actúa de esta misma forma como "fácil". Este análisis, ya iniciado en la competencia anterior, lo uniremos al estudio de cómo se reflejan las relaciones en estos medios audiovisuales, en la prensa escrita o incluso en las canciones, prestando especial atención a conceptos como "falta de respeto", "inestabilidad", "violencia" o "irracionalidad en la atracción" como elementos que se consideran característicos e inevitables en las relaciones personales, y en especial, en las que se establecen entre los y las jóvenes.

Todos estos conceptos deberemos saber diferenciarlos y, sobretodo, compararlos con aquellos que consideramos transformadores en cuanto a la atracción y a la forma que tenemos de entender el enamoramiento.

- **Debate de introducción para hablar sobre qué tipo de amor creemos que se fomenta en los medios de comunicación.** En esta actividad se pueden recordar en primer lugar los conceptos de amor y atracción que se estudiaron en las actividades de la competencia anterior, para, más tarde, discutir en los grupos interactivos sobre cómo creemos que se tratan estos temas en las películas, series, programas de televisión, revistas o música que consumimos.
- **Análisis de los modelos de enamoramiento y relación que aparecen en los medios de comunicación audiovisuales.** Una vez se hayan anotado las características que creemos que otorgan los medios de comunicación al enamoramiento en general, y al adolescente en particular, este tema se puede de forma práctica a través del análisis de ejemplos concretos. Para ello se tomará como referencia, nuevamente, películas, series y programas de televisión cercanos a los y las adolescentes en los que se traten estos temas.
- **Análisis del tratamiento del amor en las revistas para adolescentes.** La falta de comunicación latente entre adolescentes y sus familias o profesores y profesoras es una barrera para el conocimiento acerca de cómo son las relaciones entre los y las jóvenes y qué consecuencias tienen en su percepción de la realidad, en este punto las revistas nos proporcionan una información muy valiosa y en primera persona de cómo ven los y las jóvenes el amor y la atracción, ya que a través de secciones tales como consultorios o relatos aparecen ejemplificados los modelos que siguen a la hora de enamorarse y qué características tiene este enamoramiento.
- **Análisis del tipo de amor que aparece reflejado en las canciones.** Para completar el carácter multidisciplinar de las actividades propuestas y comprobar cómo los modelos

tradicionales de atracción, elección y relaciones personales pueden aparecer en cualquier medio, e incluso podemos consumirlo sin darnos cuenta de las afirmaciones que estamos defendiendo con ello.

### **3) Rechazar a las personas que actúan de acuerdo a los valores opuestos a la definición transformadora de amor.**

Durante las competencias anteriores hemos identificado los modelos de atracción considerados como exclusores, el tipo de concepción de amor (como algo irracional) que puede desembocar en relaciones violentas o insatisfactorias, y cómo éstas se manifiestan diariamente en nuestra vida cotidiana a través de nuestras propias interacciones o lo que se nos muestra en los medios de comunicación. A través de la competencia que presentamos a continuación pretendemos que estos valores sean interiorizados por los y las adolescentes y el resto de los participantes en las sesiones, ya que, tal y como vimos en el trabajo de campo, tanto adolescentes como profesores y profesoras conocen perfectamente la teoría, pero a la hora de aplicarla a su vida personal reconocen que estos valores transformadores no están asimilados por parte de la sociedad, ni siquiera por ellos mismos.

El objetivo de esta competencia es saber identificar a aquellas personas que utilizan el desprecio o la violencia en sus interacciones, que tratan a las personas como objetos, y que, muchas veces, son las más cotizadas por parte de todos. A través de las actividades anteriores y las que propongamos en este punto pretendemos que los participantes den un primer paso hacia el cambio personal en los deseos y atracciones, rechazando a los que atraen pero tienen valores negativos. En las siguientes competencias intentaremos dar el siguiente paso: sentirnos atraídos por las personas que tienen valores positivos.

Para llevarla a cabo procederemos a analizar situaciones tanto reales como ficticias de relaciones afectivo-sexuales en las que una de las dos personas sea despreciativo/a, violento/a, controlador/a, etc. En ellas los integrantes de los grupos interactivos deberán identificar estas características, razonar por qué son negativas y tratar de anticiparnos a las consecuencias que puede traer ese comportamiento tanto para él o ella mismos como para su pareja y el resto de las personas que les rodean.

- **Relatos de la vida diaria para analizar situaciones de riesgo.** La actividad consiste en que cada uno de los miembros

del grupo relatan una o varias experiencias que hayan tenido con parejas controladoras o violentas, y si no las han tenido, si conocen a alguien que las haya sufrido.

- **Análisis de situaciones ficticias en las que exista un personaje que aúna alguna de las características consideradas como opuestas a la definición transformadora de amor.** Se trata de nombrar casos ficticios que provengan de películas, series, libros, o canciones en los que las características negativas de una persona (falta de respeto, actitud violenta, desprecio) provoque consecuencias en su relación amorosa, y debatir al respecto.
- **Análisis, a través de la prensa escrita, de situaciones reales en las que se relaten casos de personas con alguna de las características consideradas como opuestas a la definición transformadora de amor y sus relaciones afectivo-sexuales.** Nuestro objetivo es que los participantes en las sesiones de socialización preventiva de violencia de género aprendan a rechazar a aquellas personas que representan valores considerados como excluyentes a la hora de mantener una relación afectivo-sexual, realizado a partir de actividades de reconocimiento crítico de estas personas y las situaciones de riesgo que puedan crear, culmina con el análisis de situaciones reales que conocemos a diario a través de los medios de comunicación, e, incluso, en las revistas para adolescentes, aunque en ésta aparezcan algo soterradas.

#### **4) Sentir atracción hacia las personas que desarrollan los mismos valores de la definición transformadora de amor.**

Como hemos comentado en la competencia anterior, el siguiente paso en nuestro camino hacia la asimilación de los valores transformadores en la definición de amor es el aprender a distinguir y saber apreciar a aquellas personas que los poseen, intentando que coincidan con el modelo de atracción que seguimos cada persona, es decir, desarrollar dicha atracción hacia aquellos y aquellas que demuestran estabilidad, fidelidad, ternura, amistad, aprecio, respeto y preocupación por los sentimientos de los demás. Son las personas que poseen estos valores las que proporcionan relaciones

basadas en la sinceridad, la igualdad y el sentimiento, pero es necesario que asimilemos estas características como atractivas, no como algo que nos debería gustar y por lo tanto elegimos aunque nos sintamos más atraídos por personas que no poseen estos valores, ya que, de lo contrario fomentaríamos relaciones insatisfactorias y anodinas, basadas en la estabilidad sin pasión (algo que analizaremos con detenimiento en el siguiente punto).

Tanto la anterior competencia como ésta que presentamos a continuación pretenden un cambio personal en los deseos de los y las adolescentes en particular (aunque esto también pueda extenderse al resto de participantes en el proyecto), se fomenta el rechazo hacia aquellos que desprecian los sentimientos transformadores relacionados con el amor, y la atracción hacia aquellos que demuestran poseer estos valores y amar de verdad.

Al tratarse de un contenido paralelo al anterior realizaremos el mismo tipo de actividades. Es importante aclarar que si no hay tiempo suficiente o se considera oportuno se pueden alternar ambas competencias o ser analizadas en una misma sesión, ya que al mismo tiempo que analizamos los comportamientos excluyentes podemos hacerlo con los transformadores, estableciendo paralelismos entre unos y otros. También debemos saber que los ejemplos conocidos de relaciones en las que predominan los valores transformadores son bastante escasos, especialmente en los medios de comunicación, ya que este tipo de amor no suele ser promocionado en películas, series, etc.

Debemos considerar al grupo interactivo como agente transformador, por lo que son muy importantes las actividades de compartir buenas experiencias en el terreno afectivo-sexual ya que, a través del diálogo, vamos transformando nuestra visión acerca de distintos aspectos, entre ellos las relaciones. El ver que es posible que en una relación estable se aúnen conceptos como ternura, respeto y pasión cambiará la concepción de algunos de los y las participantes que crean que las parejas sólo pueden ser o bien pasionales o bien estables (concepción que comprobamos que tenían muchos de los alumnos y las alumnas entrevistados). Por otra parte, los y las participantes adultos y adultas (familiares, profesorado o voluntariado) tendrán la oportunidad de comprobar cómo en las relaciones adolescentes pueden darse los valores transformadores que hemos ido enumerando. Y, entre todos ellos y ellas, a partir de la igualdad de diferencias se fomentará un valor que adquiere especial relevancia en la sociedad de información: la solidaridad.

- **Relatos de la vida diaria para analizar situaciones transformadoras.** La actividad consiste en que cada uno de los miembros del grupo relatan una o varias experiencias que hayan tenido o tengan en la actualidad con parejas con las que compartan ternura, estabilidad, respeto, y amistad, y si no las han tenido, si conocen a alguien que sí posea este tipo de relación.
- **Análisis de situaciones ficticias en las que exista un personaje que aúna alguna de las características consideradas como favorables a la definición transformadora de amor.** Al igual que en la actividad acerca de los valores excluyentes que hemos visto en la competencia anterior, se intentarán nombrar casos ficticios que provengan de películas, series, libros, o canciones en los que las características positivas de las personas que forman la pareja (respeto, ternura, bondad, amistad, estabilidad, fidelidad, aprecio por los sentimientos de los demás) provoquen consecuencias transformadoras en su relación amorosa.
- **Análisis, a través de las revistas, de situaciones reales en las que se relaten casos de personas con alguna de las características consideradas como transformadoras, según la definición que hemos dado de amor y sus relaciones afectivo-sexuales.** Para finalizar nuestro análisis de casos de parejas en las que se den los valores transformadores de amor recurriremos a la prensa escrita, en concreto a las revistas (tanto para adolescentes como para personas más mayores) ya que en ellas también podemos encontrar casos de este tipo.

**5) Unir hacia y en la misma persona los sentimientos de pasión y amistad, de locura y ternura, rechazando a las personas que representan lo contrario.**

Si las dos competencias anteriores eran paralelas, podemos considerar ésta como una consecuencia de las dos anteriores: Tradicionalmente se han identificado los valores que hemos tratado como transformadores con la amistad, y los que hemos visto que eran excluyentes con el amor, es decir: la amistad asociada a la ternura, la bondad y la estabilidad, y el amor a la irracionalidad y la inestabilidad, dos concepciones que

van paralelas y rara vez se cruzan. Lo que trataremos de conseguir con esta competencia es la unión entre nuestra idea de hombre bueno y hombre sexy o mujer buena y mujer sexy, rechazando a su vez a las personas que no fomenten estos sentimientos de bondad y amistad por un lado y pasión por otro.

En este epígrafe veremos cómo nuestra concepción de lo que es sexy y lo que no es totalmente social. Cómo habitualmente buscamos en nuestras amistades valores que consideramos transformadores y cuándo éstos los tienen los valoramos mucho como amigos, pero nunca pensamos en ellos o ellas como pareja, y al contrario: cuando alguien está considerado como el más atractivo o la más atractiva nunca pensamos en si posee características como bondad o ternura, sino, más bien, si es popular, si es guapo o guapa, o si tiene poder. Incluso vemos extraño que dos amigos acaben enamorándose, pensando que su relación estará abocada al fracaso, ya que creemos que no puede haber pasión en ella.

Para esta competencia serán útiles las actividades de las dos anteriores, pero también podemos añadir algunas más para tratar específicamente los temas que acabamos de comentar:

- **Estudios de casos paradigmáticos (reales) de personas que tienen muy buenos valores y son considerados amigos, pero nunca atractivos.** En esta actividad los miembros de cada grupo hablarán de experiencias propias o ajenas en las un chico o una chica que posee características tales como bondad, lealtad, cariño, respeto, etc., y está considerado como un buen amigo o amiga, pero nadie lo ve como una persona atractiva.
- **Estudios de casos paradigmáticos (ficticios) de personas que tienen muy buenos valores y son considerados amigos, pero nunca atractivos.** En esta actividad seguiremos el mismo esquema que en la anterior, pero a partir de casos que hayamos visto en la ficción, en los que esta situación de "personas con valores transformadores como poco atractivas" también es muy común. Normalmente en las producciones de ficción, el prototipo de galán atractivo lo encarna alguien con carisma, poderoso, que trata con cierto desdén a las mujeres y se le considera un triunfador, la "chica" debe ser obligatoriamente

guapa y bastante fría, y, por el contrario, aquél que ejerce el papel de "amigo" o acompañante del "galán" o la "dama" es el que presenta las características transformadoras por excelencia (bondad, simpatía, cariño, humildad, respeto), pero nunca se le trata como alguien atractivo o susceptible de tener una relación amorosa. Estos estereotipos tradicionales, que ya se daban en el teatro renacentista, siguen repitiéndose en la actualidad tanto en películas como en series de televisión.

- **Guía de buenas prácticas.** A través de las competencias anteriores hemos visto los valores excluyentes y transformadores que podemos encontrar en los distintos modelos de atracción (tradicional y alternativo respectivamente), las concepciones del amor que defiende cada modelo, y las consecuencias que esto puede acarrear en nuestra vida afectivo-sexual. Por lo tanto proponemos que la última actividad dentro de las competencias en la atracción sea la elaboración entre todos los participantes de una guía de buenas prácticas (ya sea en forma de folleto, cartel, cómic, producción audiovisual, etc.).

### ➤ **Competencias en la elección**

#### **1) Conocer, distinguir y elegir entre los diferentes tipos de elección, priorizando el intersubjetivo.**

En esta competencia analizaremos qué tipos de elección existen, diferenciando:

- Elección según fines personales.
- Elección según las normas sociales.
- Elección emocional.
- Elección dramática.
- Elección intersubjetiva o comunicativa

En la anterior competencia hemos visto cómo un tipo de concepción amorosa o atracción equivocada podía provocar que las relaciones personales derivaran en comportamientos violentos o apáticos. Dando un paso más en nuestro análisis nos encontramos con el tema de la elección, un aspecto muy importante para nuestra



posterior vida en pareja ya que, a pesar de que decidamos no elegir a aquella persona que resulta atractiva pero posee valores negativos, nuestra elección puede venir marcada por condicionantes excluyentes que provoquen que nuestra relación afectiva no sea positiva.

Para el reconocimiento de los tipos de elección que podemos encontrar y la promoción de la elección intersubjetiva proponemos las siguientes actividades.

- **Lectura y discusión acerca de los distintos tipos de elección.** Un buen acercamiento a esta cuestión puede ser la lectura del capítulo 1 de la obra de Jesús Gómez, especialmente el epígrafe titulado "*La elección en las relaciones*" (Gómez 2004).
- **Debate acerca de los modelos de elección masculinos y femeninos que tienen los y las adolescentes.** De manera similar al efectuado para los modelos de atracción.
- **Discusión sobre los modelos de elección que aparecen reflejados en los medios de comunicación y ocio que consumen los y las adolescentes.** Al igual que ocurría con los modelos de atracción, en los diferentes medios de comunicación y, en especial, en las obras de ficción, los modelos de elección aparecen reflejados de forma muy variada. Aunque al principio resulte algo complicado para los y las adolescentes y participantes en general reconocer los modelos de elección en la cultura que consumen a diario, las dos actividades anteriores habrán servido para formarnos una idea aproximada de cada tipo de elección, además los coordinadores y coordinadoras de cada grupo, previamente informados de la actividad, podrán poner algún ejemplo paradigmático para que el resto comprenda lo que estamos buscando.
- **Análisis práctico de los modelos de elección que aparecen reflejados en los medios de comunicación visuales más habituales para los y las adolescentes.** La actividad anterior nos ha servido para tener un primer acercamiento al análisis que realizaremos a continuación utilizando, ahora sí, el visionado y posterior estudio pormenorizado de distintas obras de ficción en las que aparezcan reflejados los distintos modelos de elección.

Para realizar esta actividad podrían sernos de utilidad algunas de las películas o series que hemos analizado en la parte de "modelos de atracción" ya que en muchas de ellas tenemos también presente el tema de la elección, y podemos ver cómo influye uno en el otro.

- **Análisis de los modelos de elección que se fomentan en las revistas para adolescentes.** Se trata de realizar una reflexión crítica acerca de los modelos de elección que se defienden en estas publicaciones, a través de los grupos interactivos usando tanto ejemplos prácticos como la obra de Gómez (2004).

## **2) Conocer las pretensiones de validez y elegir teniéndolas en cuenta.**

En contra de la idea tradicional de amor como algo irracional, instintivo o químico que no podemos controlar a la hora de elegir a nuestra pareja, proponemos en esta actividad el conocimiento y la valoración de las distintas pretensiones de validez que existen para, a la hora de afrontar la elección de nuestra pareja, tenerlas en cuenta.

A lo largo de todo el proyecto hemos defendido que el amor tiene origen social, por lo que responde a criterios científicos, morales y estéticos, no supersticiosos, como defienden las teorías más tradicionales. Siguiendo cada una de estas pretensiones y dialogándolas podemos establecer una serie de criterios que nos lleven a elegir a una persona que aúne en sí misma nuestros sentimientos de pasión, estabilidad, ternura, locura, etc.

En cuanto al criterio científico, éste nos hará plantearnos si lo que sentimos hacia esa persona, y lo que siente ella hacia nosotros o nosotras es "verdadero" o es "falso", evitando a aquellos o aquellas que buscan sólo la conquista para luego despreciarla.

Siguiendo con el terreno moral nuestros argumentos, con pretensiones universales, seguirán el criterio de "bueno o malo", es decir, si los comportamientos que tiene una persona consideramos que son positivos o negativos para una relación. Por ejemplo si una persona es dominante lo consideraremos como un aspecto inaceptable a la hora de tener una relación.

Por último, el criterio estético es totalmente arbitrario. Lo "bonito" o lo "feo" puede ser totalmente distinto para cada persona, por lo que el consenso en este punto no es necesario en absoluto, no debemos convencer a nadie para que cambie sus criterios de belleza.

Por lo tanto, para que los participantes en el proyecto conozcan estas pretensiones de validez, las valoren, dialoguen sobre ellas y establezcan un consenso, proponemos las siguientes actividades:

- **Información y análisis crítico de las pretensiones de validez.** Antes de emprender cualquier debate acerca de las pretensiones de validez que seguimos a la hora de afrontar una elección amorosa, deberemos conocer a la perfección qué son las pretensiones de validez, en qué se basan y cómo las aplicamos a nuestra vida afectivo-sexual. Para ello proponemos un primer acercamiento a estas teorías a través de las obras de Habermas, en concreto sus dos volúmenes de "*Teoría de la acción comunicativa*" (Habermas 1987).
- **Análisis de las pretensiones de validez a través de ejemplos prácticos.** Realización de un estudio de situaciones prácticas, a través de los medios de comunicación que expongan casos tanto reales (a través de periódicos o revistas) como ficticios (libros, películas, series de televisión).
- **Elaboración de una obra creativa que ejemplifique los diferentes tipos de elección y las pretensiones de validez que seguimos en ellos.** Para completar los análisis de los tipos de elección y las pretensiones de validez y desarrollar la creatividad de los miembros de los grupos interactivos podemos proponer la realización de una actividad creativa, a elección de cada grupo, en la que ejemplifiquemos a partir de una historia de ficción un tipo de elección (bien exclusora, o bien transformadora) y las consecuencias que ésta tiene.

### **3) Identificar y eliminar las situaciones en las que el deseo se opone a la razón.**

Ya conocemos las motivaciones que tenemos en cuenta antes de elegir a una pareja amorosa, a qué intereses puede responder ésta y a través de qué premisas las justificamos. Sin embargo queda saber cómo llevar cabo esta elección basándonos en las premisas anteriormente expuestas: Como ya adelantábamos en las primeras competencias en la elección defendemos la argumentación, el diálogo y el consenso como proceso intersubjetivo para llevarla a cabo. En esta competencia aprenderemos a priorizar esta argumentación frente a nuestros deseos personales: cuando el consenso grupal sea opuesto a la atracción que sentimos deberemos superar la situación, haciendo prevalecer la argumentación. En este sentido es necesario un compromiso personal a la hora de hacer caso al grupo cuando nos encontramos con situaciones en las que el deseo se opone a la razón.

En el trabajo hemos visto que el profesorado tenía poca confianza en el hecho de que los y las adolescentes fueran capaces de frenar sus deseos en pro de la razón, algo que parecía corroborado por los propios alumnos cuando nos comentaban que normalmente no hacía caso a sus amigos si éstos les aconsejaban que su pareja no era buena (y viceversa). Por ello es muy importante que promocionemos el compromiso con los acuerdos que se alcancen en el grupo.

El tema del deseo opuesto a la razón lo vemos diariamente en nuestra vida cotidiana a través de nuestras propias experiencias o las de personas de nuestro entorno, también ha sido un tema habitual desde la literatura tradicional (en especial durante el período del Romanticismo) hasta las películas más actuales, por lo que nuestro análisis nuevamente se centrará en el estudio de situaciones reales o ficticias en las que el deseo y la razón han estado contrapuestos:

- **Análisis de situaciones reales en las que deseo y razón eran contrarios.** A través de esta actividad se intenta entender cómo pueden existir situaciones en las que deseo y razón sean totalmente contrarios, qué consecuencias pueden derivar de dicha dicotomía y cómo podemos solucionarlo. Para que los componentes de los grupos interactivos comprendan que la oposición de estos argumentos de validez pueden tener consecuencias muy negativas y cómo podemos solucionarlas, se puede recurrir al análisis de casos reales que conozcamos.

- **Análisis de situaciones ficticias en las que deseo y razón son contrarios.** Como en anteriores actividades es muy útil que el análisis de este tema se traslade también a los medios de comunicación y las situaciones ficticias en general, ya que en éstos muchas veces se promociona éste aspecto irracional del amor, el seguir los impulsos frente a cualquier oposición racional que exista, y el ir en contra de las recomendaciones de las personas de nuestro entorno.
- **Debate "Deseo contra Razón".** Una vez hemos comprendido la dicotomía que puede darse en ocasiones entre el deseo y la razón, y cómo sólo el consenso y la argumentación pueden servir para superarla, se puede realizar un actividad que servirá para aplicar todo lo aprendido precisamente mediante el diálogo argumentado en pretensiones de validez: el debate.

#### **4) Tomar conciencia de cómo la elección sólo es correcta si está de acuerdo con los valores de la definición transformadora de amor.**

A través de todas las competencias que hemos recopilado hasta ahora hemos visto los distintos elementos que componen las definiciones tanto exclusora como transformadora del amor, los hemos analizado, hemos reflexionado sobre ellos e incluso los hemos ejemplificado. En ésta última competencia sobre la elección culminaremos nuestro estudio con la recomendación de promover aquellas elecciones en las que los elementos transformadores del amor (ternura, confianza, estabilidad, respeto, comunicación, diálogo, protagonismo de sus actores, consenso) estén presentes, fomentar la idea de que el protagonismo en una relación lo tendrá la forma en la que se traten el uno al otro, y su éxito o fracaso dependerá de esta sencilla premisa.

Dentro de esta competencia podemos analizar también elementos que provocan que una relación de aleje de esta definición transformadora de amor por el protagonismo que puedan adquirir elementos tales como los celos o la violencia, provocados por una elección errónea y un tipo de relación que no está basada en la comunicación.

Para ello proponemos los siguientes temas:

- **Discusión sobre las relaciones ideales.** En esta actividad proponemos realizar un ejercicio parecido al que hicimos en el

trabajo de campo, proponer a los miembros del grupo de discusión que nos relaten cómo sería su relación ideal.

- **Debate sobre el papel de los celos en una relación.** Uno de los temas que más a menudo aparecía en las respuestas de adolescentes y profesorado en el trabajo de campo eran los celos. A pesar de que los y las jóvenes defendían que sus relaciones tenían características transformadoras (como ternura, estabilidad, pasión y amistad) el tema de los celos no provocaba consenso entre ellos y ellas, ya que muchos de ellos y ellas los consideraban indispensables en una relación como una demostración de amor. Debido a ello es importante realizar un ejercicio en el que reflexionemos acerca del papel que ejercen los celos en una relación y su innecesariedad.
- **Análisis de las consecuencias que pueden acarrear las elecciones basadas en elementos excluyentes o transformadores: la violencia de género.** Para concluir con las competencias de atracción y elección puede efectuarse una discusión final acerca de las consecuencias que puede tener el realizar una elección basándonos en elementos excluyentes (irracionalidad, instinto, etc.) o transformadores (pasión unida a la amistad, ternura, estabilidad).

#### ➤ **Competencias para la igualdad.**

Como ya comentamos en la introducción de la metodología, las competencias para la atracción y la elección apenas han sido tratadas en la educación ni en las propuestas teóricas para la prevención de la violencia de género, sin embargo las competencias para la igualdad sí es un tema que tanto en los currículos escolares como en las metodologías preventivas de la violencia están muy presentes (especialmente en aquellas basadas en la coeducación, como ya hemos visto en el ejemplo de María José Díaz Aguado). Debido a ello consideramos que no es necesario extendernos mucho en este punto, ya que existen innumerables actividades propuestas para fomentar la igualdad de género en las escuelas.

No obstante realizaremos un breve acercamiento a estas competencias y cómo las podríamos trabajar a través del aprendizaje dialógico para la socialización preventiva de la violencia de género, nuevamente basándonos en las propuestas teóricas de Jesús Gómez.

### **1) Conocer las jerarquías de poder y cómo las interiorizamos desde el nacimiento.**

A lo largo de todo el proyecto hemos defendido el diálogo igualitario y la argumentación basada en las pretensiones de validez, conceptos que están totalmente en contra de las relaciones de poder y las jerarquías. Debido a ello creemos necesario abordar el tema del poder en la sociedad, quién lo ejerce, y cómo lo aceptamos desde que somos niños y niñas, para que los participantes en los grupos interactivos adquieran una visión crítica sobre el tema y sean capaces de superar estas relaciones de poder, no sólo desde el hombre hacia la mujer sino en cualquier sector de la sociedad. En esta primera actividad prestaremos más atención a situaciones cotidianas, para que los alumnos y las alumnas comprendan mejor qué son las jerarquías y las relaciones de poder, y así, en las siguientes competencias, buscar una visión más global.

- **Discusión sobre las distintas relaciones de poder que ven los participantes en su vida cotidiana.** En esta actividad los grupos interactivos pueden debatir sobre las jerarquías que se establecen en sus hogares, en la escuela, en los momentos de ocio, las que ven en los medios de comunicación etc., valorando quién emplea recursos jerárquicos, qué luchas de poder se establecen, o cómo aceptamos esas pretensiones de poder sin planteárnoslas de manera crítica.
- **Juego de rol: Las relaciones de poder en la vida cotidiana.** En esta actividad proponemos la realización de un juego de rol o una representación dramatizada de una situación en la que las jerarquías sean representativas y las relaciones de poder sean evidentes: ya sea una familia en la que el poder patriarcal sea totalmente dominante, una clase en la que no se tengan en cuenta las opiniones de los alumnos y las alumnas, o un grupo de

amigos en el que existe un líder al que hay que seguir en todo lo que diga o haga, por ejemplo.

## **2) Desarrollar el espíritu crítico respecto al patriarcado y a los diferentes fundamentalismos.**

Una vez los participantes de los grupos de discusión han analizado las relaciones de poder que vemos cotidianamente, podemos dar el paso para analizar ya de forma global la evolución del patriarcado, los fundamentalismos, el feminismo, y las distintas iniciativas que se han llevado a cabo para lograr la igualdad.

- **Análisis de los casos de fundamentalismo y patriarcado extremo.** En esta actividad proponemos que los y las adolescentes y el resto de miembros de los grupos de discusión se acerquen al conocimiento de las ideologías que han llevado al extremo la superioridad jerárquica de un sector social (ya sea un género –el patriarcado-, una raza, o una religión). Para ello podemos hacer uso de los documentos que utilizan normalmente los profesores y profesoras en asignaturas como Educación para la ciudadanía, Historia, Geografía, Filosofía, Historia de las Religiones o Ética, para realizar un primer acercamiento a los distintos fundamentalismos que hemos conocido a lo largo de la historia y los que siguen vigentes en la actualidad.
- **Discusión acerca del feminismo y la lucha por la igualdad.** Con la actividad anterior ya hemos aprendido qué tipos de fundamentalismos extremos existen y qué consecuencias tienen para la sociedad que los sufre. En este ejercicio puede verse qué propuestas se han dado para superarlos y qué consecuencias ha tenido esta lucha contra las desigualdades y el extremismo, centrándonos especialmente en la lucha contra el machismo.

## **3) Desarrollar relaciones afectivo-sexuales que no son de poder y sí de igualdad.**

Uno de los elementos que más nos llamó la atención a la hora de analizar el trabajo de campo realizado con adolescentes y profesorado fue lo interiorizado que tienen los y las jóvenes el concepto de igualdad en las relaciones, el hecho de que



ambos deben aportar y decidir en la misma medida para que la relación funcione, y la necesidad de que no existan obligaciones ni sumisiones al otro por parte de ninguno de los dos, si bien dicha interiorización era esencialmente teórica, ya que existían muchos casos conocidos por los y las adolescentes de parejas en las que no existía esta igualdad. Por lo tanto, para culminar con este tema podemos realizar dos actividades que refuercen esta idea para que sea aplicada en la práctica.

- **Relatos de la vida diaria de situaciones de igualdad o desigualdad en las relaciones:** Para que tanto adolescentes como adultos sean conscientes de que, a pesar de que en la sociedad actual el machismo parece estar superado, existe un gran número de parejas jóvenes en las que uno de los dos domina completamente al otro, se puede proponer una nueva actividad de relatos de la vida cotidiana en la que los participantes de los grupos interactivos contarán sus experiencias personales o las de conocidos suyos, poniendo ejemplos de relaciones en las que la igualdad es un hecho, y parejas en las que existe dominación por parte de uno de los dos.
- **Juego de rol: La igualdad en las relaciones.** Para que esta competencia tenga dinamismo y los miembros de los grupos de discusión comprendan la importancia de fomentar la igualdad en las relaciones proponemos la realización de un nuevo juego de rol. En él daremos a cada grupo una situación (tanto de igualdad como de desigualdad en la pareja) y se repartirán los roles de forma arbitraria: Por ejemplo una situación en la que el chico obligue a la chica a salir sólo con él y no ver a sus amigos, pueden estar los roles de "el novio", "la novia", "dos amigas de la novia" y "los padres de la novia", y ver cómo actúa cada uno y qué consecuencias tiene la situación para cada uno de los personajes.

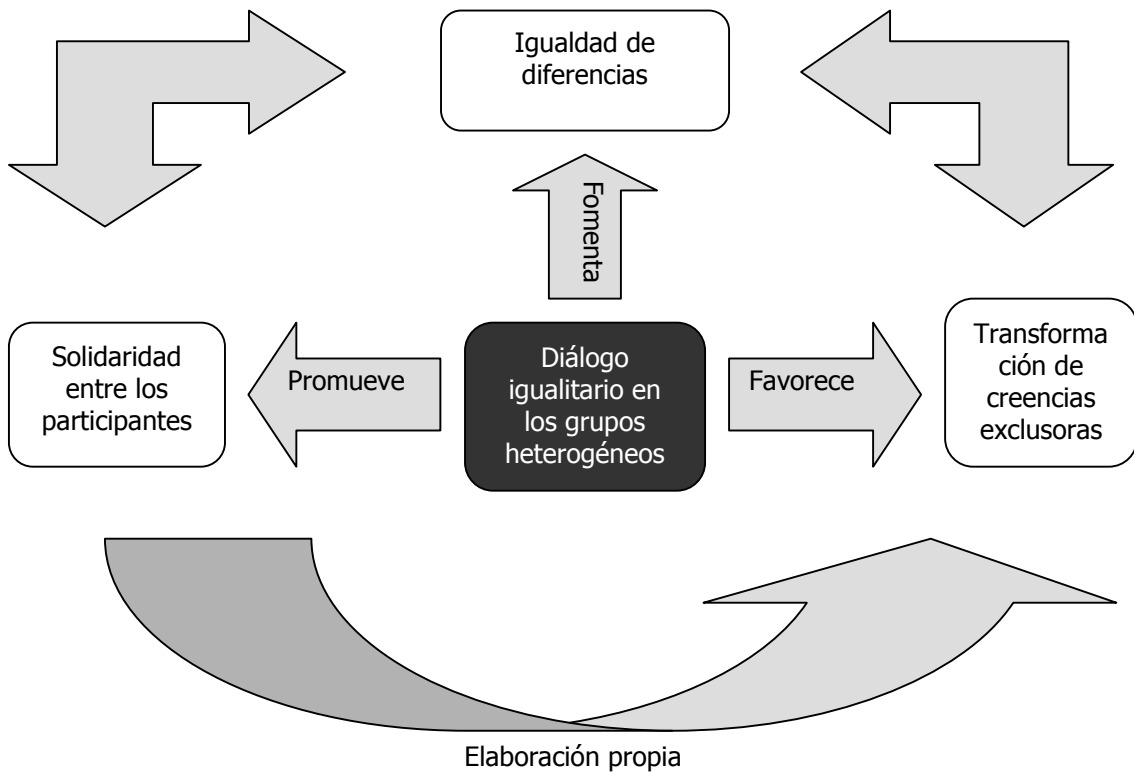
## ➤ Competencias en la interacción

La competencias en la interacción se adquieren a través de la realización de las distintas actividades que hemos propuesto hasta ahora (debates, juegos de rol, análisis prácticos, relatos de vida, grupos de discusión), ya que, al seguir el modelo de aprendizaje dialógico, todas ellas cumplen las siguientes premisas:

- Se realizan mediante **grupos heterogéneos** formados por el alumnado, el profesorado, familiares, personal educativo de otras entidades, personas procedentes del vecindario, etc... en los que cada aportación se valora en función del valor del argumento y no de quién lo emite.
- Por tanto, la base del aprendizaje es el **diálogo igualitario** entre todos los miembros.
- A través del diálogo y los valores que los y las participantes van adquiriendo del resto, incluidos los monitores y monitoras de cada grupo, se produce una **transformación** en las creencias tradicionales que poseen. Esto se debe, además de a que la orientación de las actividades es desechar los modelos de atracción y las relaciones personales basados en premisas exclusoras cambiando la concepción que se tiene sobre ellos, a que, como defendíamos en el marco teórico y como hemos visto en el grupo de control del club juvenil, estas dinámicas basadas en el diálogo son mucho más efectivas que las propuestas de aprendizaje objetivista y constructivista.
- La participación de todos y todas en términos de igualdad, sin jerarquías y fomentando el "escuchar para luego argumentar" se promueve una actitud **solidaria**, actitud que no suele darse en la actualidad en los Centros de Educación Secundaria habitualmente. Esto permite la traslación de los valores adquiridos en las aulas a las propias vidas de sus participantes.
- Los miembros de los grupos interactivos reflexionan sobre la alteridad a través de una metodología basada en la igualdad. Es precisamente esa **igualdad de diferencias** la que permite una multiplicidad de puntos de vista para un solo tema muy

enriquecedora, en la que se acepta esta disparidad social y cultural desde el respeto y la tolerancia.

GRÁFICO Nº 2: Principios del aprendizaje dialógico aplicados a la socialización preventiva de violencia de género.



Estas competencias en la interacción se traducen en las siguientes consecuencias para los y las adolescentes que han participado en la socialización preventiva de violencia de género a través del aprendizaje dialógico:

- Posibilita que las interacciones con sus familiares y los familiares de otros alumnos y alumnas sean más frecuentes y profundas, hablando de temas que habitualmente no se tratan en familia.
- El debate se traslada a sus hogares, ya que si sus hermanos, hermanas, progenitores o abuelos y abuelas han participado en las sesiones probablemente continuarán la discusión y reflexiones en casa.
- Los familiares tendrán un mayor conocimiento de la vida de sus hijos e hijas, hermanos y hermanas o nietos y nietas, de sus creencias, sus relaciones, sus dudas y aspiraciones.

- Se potenciará la relación entre la comunidad educativa, el profesorado será visto de una forma más cercana por parte del alumnado, ya que también aportarán sus experiencias personales y escucharán las de sus alumnos y alumnas.
- Los profesores y las profesoras conocerán más a su alumnado, por lo que, paralelamente a la realización de las actividades o posteriormente, podrán orientar mejor sus clases a las características de sus alumnos y alumnas, y aprovechar el trabajo realizado en grupos interactivos para proponer ejercicios de este tipo.
- Las relaciones entre los y las adolescentes se verán totalmente beneficiadas, ya que en los grupos heterogéneos los alumnos y las alumnas habrán trabajado con compañeros y compañeras con los que antes nos habían tenido apenas relación, fomentándose así la solidaridad y el compañerismo entre ellos y ellas y previniendo situaciones de conflicto escolar.
- La comunidad ajena a las actividades del centro escolar se verá implicada en la educación de los y las jóvenes del barrio, creando un clima de confianza e implicación de todos y todas en mejorar la convivencia entre las personas que coexisten diariamente. El sueño de una sociedad mejor, de una educación de calidad y de unas relaciones sociales más pacíficas y respetuosas se convertirá en el sueño de todos, y el trabajo de cada uno de ellos y ellas será la semilla que de los frutos que desde el principio del proyecto diseñamos entre todos y todas.

### ➤ **Evaluación**

La evaluación es una parte muy importante del proceso educativo, ya que nos ayudará a comprobar si los objetivos que nos hemos propuesto en la parte de planificación están siendo cumplidos. La tarea principal que queremos conseguir con estas sesiones es superar el modelo tradicional de relaciones, desarrollando uno nuevo alternativo tanto para la atracción como para la elección, especialmente para los y las jóvenes, que, como vimos en el trabajo de campo, todavía mantenían esos modelos tradicionales que queremos superar, fomentando un tipo de relación en la que puedan coexistir la pasión con la ternura, la estabilidad con el deseo, o la amistad con la excitación. Por otra parte nuestra propia propuesta es un objetivo en sí misma, ya que, a través del aprendizaje dialógico nos hemos propuesto mejorar las interacciones

de los y las jóvenes con el entorno que les rodea (familiares, profesorado, compañeros y compañeras y el resto de los miembros de la sociedad) y entre estos agentes también, pretendiendo que la comunicación igualitaria sea la base de la transformación social que buscamos.

Estos objetivos no son fáciles de evaluar, ya que la transformación no se da en un corto plazo de tiempo, pero sí debemos llevar un control de cómo se van desarrollando las sesiones, y qué resultados se van viendo a corto plazo desde el punto de vista de los participantes y del entorno de éstos. Para ello consideramos que se pueden emplear técnicas de la metodología comunicativa como los relatos de la vida diaria o los grupos de discusión comunicativos.

Paralelamente al desarrollo de las sesiones y al finalizar el curso escolar podemos organizar estas entrevistas personales y discusiones grupales en las que plantearemos las cuestiones relacionadas con el desarrollo de las sesiones, las creencias y valores adquiridos, sus consecuencias en la vida personal de sus participantes, la metodología empleada, las actividades realizadas y su utilidad, si la convivencia ha mejorado, o si se considera que con el aprendizaje dialógico llevado a cabo en las sesiones se ha logrado cambiar las creencias tradicionales sobre los temas tratados y, en consecuencia, prevenir la violencia de género.

Estas cuestiones pueden ser planteadas a todos los participantes, ya sea a través de las entrevistas personales o en los grupos de discusión comunicativos, para abrir el debate, especificándose los pros y los contras de las sesiones, y para que surjan propuestas para mejorar y ampliar las actividades.

Todo es susceptible de mejora, y a través de la opinión de todos y todas los y las participantes podremos adecuar la metodología para que esta sea más eficaz, y las personas que han tomado parte en la planificación de las actividades y en su realización se sentirán más involucradas en el proyecto al pedirles directamente su opinión acerca del proceso metodológico y los resultados obtenidos.



## **CAPÍTULO 7**

### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**





## 1. Introducción

A lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral hemos podido comprobar, tanto en la revisión de datos estadísticos cuantitativos ya existentes como en la recogida de datos cualitativos, que la incidencia de la violencia de género entre adolescentes es un problema de una magnitud mayor de la que se refleja en la sensibilidad social sobre el mismo. Dicha falta de atención hacia el problema en cuestión se ha visto reflejada en la escasez de estudios dedicados íntegramente a la violencia de género entre adolescentes, causa que motiva el desconocimiento que existe sobre los principios que la originan, la gravedad de la misma y sus consecuencias.

No obstante medidas como su inclusión como área prioritaria de investigación dentro de la Comisión Europea están favoreciendo que cada vez aparezcan más estudios que analizan la raíz de esta problemática y proponen medidas para su prevención. Ejemplo de ello es el programa Daphne (en la actualidad Daphne III<sup>25</sup>) el cual establece como objetivo primordial: *"to contribute to the prevention of and the fight against all forms of violence occurring in the public or the private domain against children, young people and women, including sexual exploitation and trafficking in human beings, by taking preventive measures and by providing support and protection for victims and groups at risk."*<sup>26</sup>. Y de manera más específicamente relacionada con nuestro estudio se encuentran las prioridades de:

- *"Quantitative and qualitative research and studies on violence against children and young people in sports and recreational communities, with recommendations on prevention strategies and mobilization and capacity building of those who can influence behaviours within these communities"*<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Descripción del Programa Daphne III, objetivos y prioridades en: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/funding/daphne3/funding\\_daphne3\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne3/funding_daphne3_en.htm)

<sup>26</sup> "Contribuir a la prevención y lucha contra todas las formas de violencia en los ámbitos público y privado contra niños, jóvenes y mujeres, incluyendo explotación sexual y tráfico de seres humanos, para tomar medidas de prevención y proveer de apoyo y protección a las víctimas y grupos de riesgo" (traducción propia)

<sup>27</sup> "Investigación y estudios cuantitativos y cualitativos sobre la violencia contra niños y jóvenes en centros deportivos y recreativos, con recomendaciones sobre estrategias de prevención y movilización, y formación de aquellos que pueden influir en los comportamientos desarrollados dentro de estos centros." (Traducción propia)

- *"Data collection in the area of violence against children and young people in schools and educational establishments."*<sup>28</sup>

De esta forma, tomando dichos objetivos como propios, la tesis doctoral que presentamos ha pretendido contribuir al conocimiento del fenómeno de la violencia de género entre adolescentes a través del análisis de los valores que influyen a los y las adolescentes a la hora de establecer sus relaciones personales, especialmente prestando atención a los que condicionan la conformación de sus modelos de atracción y elección en contextos de socialización habituales para ellos y ellas, tales como las escuelas de secundaria, los centros de educación no formal, los clubs juveniles y los centros de ocio para adolescentes.

Para prevenir este problema hemos realizado una propuesta educativa: la socialización preventiva de violencia de género en los Institutos de Educación Secundaria a través del aprendizaje dialógico, ya que, siguiendo a Jesús Gómez: *"La meta será lograr consensos a través del diálogo en torno a temas tan claves como la atracción, la elección y la igualdad. (...) En esos espacios se pueden desencadenar tanto debates donde salgan ideas de mejora, como propuestas de charlas, forum y cuestiones alrededor del tema, en las que puedan participar chicas y chicos de distintas edades, familiares, personas de la comunidad que puedan aportar su experiencia, etc."* (Gómez, 2004), tal y como hemos planteado en la propuesta desarrollada en el capítulo anterior.

Como instituciones educativas y socializadoras los centros estudiados tienen un papel muy relevante a la hora de tratar y prevenir problemáticas de gran calado social, como es la violencia de género, y más cuando se trata de un problema que, como hemos visto, se origina en muchos casos en la adolescencia para reaparecer nuevamente en la edad adulta, tanto en el caso de las víctimas como en el de los agresores. De esta forma, todas las acciones que, desde edades tempranas, vayan encaminadas a promover un tipo de relación afectivo-sexual igualitaria y basada en el diálogo revertirán positivamente en la prevención de la violencia de género no sólo entre la juventud sino también en la edad adulta.

Para ello es preciso una voluntad de transformación de los centros de socialización para adolescentes, comenzando por las escuelas, en las que los métodos educativos están más anclados en sistemas tradicionales, a pesar de constituir lugares

---

<sup>28</sup> "Recogida de datos sobre violencia contra niños y adolescentes en escuelas y centros educativos" (Traducción propia)

privilegiados para la superación de desigualdades. Por ello, autores como Freire apuntan que es importante ser conscientes de que el simple rechazo a las desigualdades no es suficiente para lograr su cambio, hace falta ser activo y activa y comprometido y comprometida con esta realidad para poderla modificar: *"no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción"* (Freire, 2003). Esta afirmación puede trasladarse a la superación de creencias exclusoras sobre el género desde los ámbitos de socialización analizados en este estudio, siendo su responsabilidad en este aspecto mayor que nunca, ya que nos encontramos con un problema cuyo índice de incidencia, lejos de disminuir, se ha visto incrementado en los últimos años, y cuya visibilidad actual es mayor, no suponiendo una excusa para no intervenir en este ámbito.

El fin último de estas estrategias de prevención de violencia de género creemos que debe ser, al igual que proponía Gómez (2004), el promover un modelo alternativo de relaciones fundamentado en la acción dialógica, dónde las personas protagonistas reflexionan alrededor de relaciones anteriores y cómo estas han influido en sus procesos de socialización. Para ello, en las sesiones de socialización preventiva, debemos deshacernos de los valores tradicionales para cambiar la atracción hacia determinados modelos de hombre o de mujer que no estén fundamentados en el desprecio o la violencia.

## 2. Contraste de hipótesis y objetivos

La primera hipótesis de la que partíamos en la presente tesis doctoral respondía al siguiente enunciado:

***Los modelos de atracción y elección que tienen los y las adolescentes en la actualidad y los conceptos de amor y violencia que asumen y promueven continúan anclados en premisas exclusoras, siendo fomentados por las interacciones que éstos mantienen con otros agentes de socialización, e influyendo negativamente en sus relaciones afectivo-sexuales.***

Para contrastar nuestra hipótesis nos referiremos a las teorías de la comunidad científica internacional, los estudios cuantitativos y cualitativos realizados en este ámbito, y nuestro propio trabajo de campo y las conclusiones extraídas del mismo, empleando para su sistematización cada uno de los objetivos propuestos en el primer capítulo:

- a. Revisar las contribuciones científicas acerca de las causas de la violencia de género entre adolescentes, especialmente aquellas que tienen en cuenta el análisis de la construcción de los modelos de atracción y elección de los y las adolescentes.**

En relación a las teorías de la comunidad científica internacional, refiriéndonos específicamente a lo ya expuesto en el primer capítulo de esta tesis doctoral, podemos apoyarnos en los argumentos aportados por Elster (2001), Jesús Gómez (2004), Elena Duque (2003) o Rosa Valls, Lidia Puigvert y Esther Oliver (2008) quienes, desde sus distintas investigaciones, refutaron las teorías de Beck y Gernsheim (1998) cuyas afirmaciones van encaminadas a justificar el enamoramiento como un sentimiento que “cae como un rayo”, como algo pulsional e instintivo, un sentimiento que no entiende de normas sociales o valores individuales, o las de Stenberg quien considera que normalmente sentimos atracción hacia quien nos es difícil de conseguir, obteniendo un sentimiento de apatía e insatisfacción cuando lo conseguimos. En cambio, los autores antedichos al comienzo de este párrafo abogan porque la elección de una pareja romántica no es el resultado del azar o la incompatibilidad entre razón y

pasión, sino que, más bien, es el resultado de las interacciones sociales y los valores que de ellos se derivan, si bien estos valores no siempre van encaminados a la elección más conveniente, sino todo lo contrario.

En este sentido Elster (2001) aboga por la unión entre racionalidad y pasión a la hora de elegir la pareja romántica, algo que tradicionalmente nos hemos empeñado en separar creyendo que no podemos sentir atracción por una persona que posea los valores que racionalmente consideramos como positivos (bondad, amistad, respeto), especialmente durante la adolescencia, cuando los y las jóvenes que las chicas consideran como "buenos amigos" no son considerados atractivos, mientras que aquellos que demuestran un mal comportamiento con sus compañeros y compañeras y sus parejas son los más deseados, aludiendo este hecho a la relación que establecemos entre amor e irracionalidad e impulso pasional instantáneo. Esta idea no surge de nuestra propia individualidad sino que es producto inmediato de las ideas y valores que se transmiten a través de las interacciones que mantenemos con los demás. Dichas interacciones se fundamentan sobretudo en el diálogo, por lo que podemos decir que el aprendizaje afectivo deriva principalmente de las conclusiones que extraemos a través de éste. Debido a ello los valores que asumimos no tienen por qué estar en consonancia con lo que se considera "bueno" o "apropiado" sino con las ideas que socialmente asumimos como ciertas, pese a que en muchas ocasiones promuevan actitudes negativas.

Tal y como Elena Duque (2006) expresa en su publicación, el ejemplo lo tenemos cuando en un centro de secundaria o en un lugar de ocio siempre existe tanto un chico como una chica que son vistos como ideales de la perfección y son considerados como los más atractivos por la mayoría, pese a que las personas que dicen sentirse atraídos por ellos y ellas admiten que, en muchas ocasiones, este chico o esta chica no trata bien a los demás, si bien esto es visto como parte de su atractivo, o, como ellos y ellas mismos dicen "les da morbo".

Las teorías en las que hemos basado nuestra hipótesis, y que acabamos de comentar, defienden que estos erróneos modelos de atracción y elección favorecen los comportamientos violentos, ya que el modelo de atracción tradicional masculino basado en el ejercicio de poder y dominio sobre los demás es legitimado por los chicos y chicas en sus ámbitos de socialización habitual, idealizando a este tipo de personas, incluso cuando son conscientes de que su forma de ser favorece un tipo de comportamiento negativo, especialmente con las chicas, ya que se establece la asociación tradicional entre amor/sexo y violencia. Debido a ello, éstas teorías

consideran que la mejor forma de prevenir actitudes agresivas en las relaciones afectivo sexuales de los y las adolescentes es educarlos en unos valores que fomenten unos modelos de atracción y elección transformadores, basados en la tolerancia, el respeto, la amistad y la igualdad, unidos a la pasión y el amor, siendo las escuelas de secundaria el espacio de socialización más apropiado para ello, ya que estas actividades de prevención pueden ser incluidas como parte del currículum escolar (Gómez, 2004). Aunque en Aragón estas iniciativas no han tenido cabida hasta el momento, en otras Comunidades Autónomas se han promovido algunas acciones en este sentido, ejemplo de ello es el proyecto ARIE (Valls 2004-2005) promovido por la Generalitat de Catalunya.

**b. Recopilar datos estadísticos relativos a la incidencia de la violencia de género entre adolescentes en el contexto europeo en general y español en particular.**

A través de este objetivo concreto hemos tratado de demostrar la importancia que tiene el desarrollo de programas preventivos de violencia de género entre adolescentes mediante la recogida de datos que evidencien la incidencia actual de este problema y sin olvidar hipótesis contrastada de James, West, Deters y Armijo (2000), en la que se demostró que aquellas mujeres que habían sufrido violencia de género durante su adolescencia tenían más probabilidades de recibir malos tratos en su edad adulta, siendo esta relación incluso mayor que la que se establece entre los maltratos durante la infancia y la edad adulta.

Sin embargo, la adquisición de conclusiones representativas ha venido condicionada por la escasez de datos cuantitativos en cuanto a la violencia de género entre adolescentes en Europa, los cuales, pese a su insuficiencia, demuestran que este problema en general continúa siendo una lacra social que, lejos de disminuir, se mantiene constante o, incluso, aumenta, en fechas recientes. Dicho aumento es especialmente significativo en el grupo de edad que nos ocupa (personas de 12 a 18 años), si bien en muchos de los países analizados este tipo de agresiones se tipifican como "bullying", es decir, como uno más de los tipos de agresión que se dan en los centros de socialización para adolescentes, sin atender a las desigualdades de género que las originan.

En cuanto a España, se ha constatado un gran avance en la investigación de la incidencia de la violencia de género en fechas muy recientes, proporcionando cifras

que sitúan esta problemática como un tipo habitual de agresión entre jóvenes: uno/a de cada 10 adolescentes ha sido víctima de violencia de género. Además, los estudios del Ministerio de Igualdad (2008 y 2010) apoyaban la hipótesis que planteábamos al inicio, al concluir que los y las jóvenes continúan fomentando el discurso de la dominancia en sus preferencias y relaciones personales.

Este análisis cuantitativo nos ha llevado también a recopilar las acciones preventivas en cuanto a la violencia de género entre adolescentes, comprobando la escasa representatividad de las mismas, especialmente si las comparamos con otras iniciativas encaminadas a este grupo de población (campañas de información sobre drogas, alcohol, bullying, etc.).

Sin embargo, aunque en la mayoría de países europeos se da la circunstancia antedicha, en España se ha comenzado a constatar desde 2008 cierto esfuerzo desde las instituciones gubernamentales por comprender, analizar y prevenir esta problemática. Así, el estudio del Ministerio de Igualdad (2008) ya proponía, al igual que Jesús Gómez (2004) en cuyo trabajo hemos basado gran parte de los argumentos de esta tesis doctoral, hacer social lo que en principio se consideran creencias y actitudes privadas. Se propone tomar en consideración el discurso y las prácticas comunicacionales de los y las adolescentes, e intervenir coeducativamente a fin de contribuir a cuestionar las propias experiencias y, desde la acción colectiva, potenciar la visibilización de los mecanismos de transmisión de la violencia simbólica. Propuesta que, basándonos en nuestra segunda hipótesis, hemos desarrollado en el Capítulo 6.

**c. Identificar y analizar los tipos de valores que se dan en centros de socialización para adolescentes y que están teniendo un impacto en el modelo de atracción y elección que influencia las relaciones afectivo-sexuales de estos y estas jóvenes.**

Tanto en la revisión de estudios previos (por ejemplo en las publicaciones, ya comentadas, de Elena Duque, 2004 o del Ministerio de Igualdad, 2008 y 2010), como en nuestro propio trabajo de campo hemos percibido la preexistencia de valores tradicionales que continúan apoyando la actitud de dominancia masculina y sumisión femenina, tal y como proponíamos en nuestra hipótesis. Los modelos de atracción masculinos siguen respondiendo a premisas exclutoras tales como: tratar a sus compañeros y compañeras con chulería y prepotencia, o tener relaciones de "usar y

tirar” en las que ejerce su actitud dominante. Lo mismo ocurre con las chicas, las cuales siguen siendo valoradas principalmente por su aspecto exterior, teniendo, además, que responder ante los cánones de lo que se considera “normal” en una mujer, como es: ser sumisa a su pareja, no tener muchas relaciones personales de manera continua (aunque para el caso del modelo de atracción masculino sea algo que se valore positivamente), o aceptar la insolidaridad y la competencia entre ellas a la hora de relacionarse afectivamente con los chicos.

Por supuesto, estos valores tienen una consecuencia directa en las relaciones de los y las adolescentes, tanto en las que se producen en su juventud como aquellas que se dan posteriormente, ya que, como comentaba Elena Duque (2006), la premisa de “de todo se aprende” puede trasladarse a las relaciones afectivas, reproduciendo lo asumido en las primeras a lo largo de nuestra vida. Este aprendizaje puede ser transformador, si en nuestra adolescencia hemos mantenido relaciones igualitarias basadas en el amor, la amistad, el respeto y la libertad, teniendo más posibilidades a nuestra edad adulta de desarrollar este tipo de interacciones ausentes de violencia, que si en nuestra juventud nuestras relaciones han venido marcadas por la dominancia, los celos, la privación de libertad y las desigualdades.

**d. Analizar los conceptos de “amor” y “violencia” que tienen los y las adolescentes que participan y acuden a este tipo de centros y cómo estos se promueven a través de sus interacciones con los distintos agentes de socialización.**

En este punto nos hemos encontrado con cierta discrepancia respecto a la idea general que se tiene acerca de cómo valoran los y las adolescentes el amor y cómo definen la violencia. Si nuestra hipótesis respecto a los modelos de atracción y elección de tipo exclusor de los y las adolescentes quedaba validada a través de las conclusiones extraídas del trabajo de campo, además de por las teorías de la comunidad científica internacional, en lo que se refiere a la concepción exclusora del amor y la violencia no hemos podido constatar de manera clara su existencia.

Si bien el profesorado entrevistado tenía claro que los y las jóvenes entendían el amor bajo premisas erróneas, o simplemente en sus relaciones este sentimiento no aparecía, los chicos y chicas que participaron en nuestro trabajo de campo hablaban de “ternura, respeto, afecto, confianza, amistad, estar con una buena persona, ser bien tratado o tratada” al definir el amor. Además, la mayoría de ellos y ellas entendían



el enamoramiento como un proceso que se trabaja día a día conociendo a la persona que les atrae. Sin embargo, a la hora de aplicar estos conceptos abstractos a sus propias relaciones, cierto número de adolescentes expresaba cierta incoherencia con estas ideas, ya que aceptaban e, incluso, promovían comportamientos excluyentes tales como aceptar que les obligaran a hacer cosas o, sobretodo, los celos. Por otra parte, no asociaban una correcta educación afectiva con la prevención de la violencia de género, creyendo que este problema derivaba de otras causas.

En lo que se refiere al concepto de violencia encontramos una situación similar a la ya comentada sobre el concepto de amor: Aunque el profesorado consideraba que los y las jóvenes no tenían una idea formada de lo que constituía la violencia y a menudo se relacionaban entre ellos y ellas a través de agresiones tanto físicas como verbales sin darle importancia, los y las adolescentes entrevistados expresaron un gran rechazo hacia todas las formas de violencia en general y hacia la violencia de género en particular (incluyendo tanto la física como la emocional). No obstante, la mayoría de ellos y ellas, como veíamos en el Capítulo 5, consideraban que la violencia era un fenómeno completamente ajeno a ellos y ellas, no preocupándose por su prevención o sus causas ya que consideraban que era una problemática que nunca iba a afectarles.

Por lo tanto en este punto no podemos corroborar de manera completa nuestra hipótesis, ya que si bien los y las adolescentes trasladan ciertos comportamientos de tipo excluyente a sus interacciones afectivas relacionados con los conceptos que tienen de amor y violencia, no muestran, de manera general, una idea errónea sobre ambas nociones.

- e. Estudiar las interacciones entre los y las jóvenes y su grupo de amigas y amigos, las parejas con las que han mantenido relaciones afectivo-sexuales, familiares, profesorado, medios de comunicación, y con otros agentes de socialización (monitores y monitoras de los clubs juveniles, etc.), y qué tipo de valores relacionados con la concepción del amor, la violencia y los modelos de atracción y elección se promueven en cada uno de estos procesos de socialización.**

Teniendo en cuenta la premisa en la que hemos basado parte de nuestra argumentación, que la concepción del amor es social, hemos analizado las distintas interacciones que los y las adolescentes mantienen con su entorno, con el objetivo de validar nuestra segunda hipótesis, en la que promovemos el uso del carácter influyente de dichas interacciones para fomentar la prevención de la violencia de género entre este grupo de población.

Como hemos podido apreciar, las interacciones que más tienen en cuenta los y las jóvenes son también aquellas que les influyen de manera más negativa: sus amistades, parejas y los medios de comunicación, agentes que suelen promover modelos de atracción y elección de tipo excluyente. Por su parte aquellas por las cuales los y las adolescentes decían sentirse menos influenciados o con un grado de comunicación menor (familia y profesorado fundamentalmente) eran las relaciones en las que más comportamientos transformadores se fomentaban. El caso de "otros agentes de socialización" los resultados se alejaban de esta dualidad, debido a que servían de importante influencia en los valores de los y las adolescentes y, además, dicha influencia era habitualmente muy positiva, tal y como vimos en el club juvenil.

Por lo tanto queda patente la importancia de la socialización para la prevención de la violencia de género en la adolescencia, tanto para fomentar la interacción de los y las jóvenes con los agentes de socialización que pueden favorecer la adquisición de valores transformadores (profesorado, familia, clubs juveniles), como emplear la relevancia que los y las adolescentes otorgan a ciertas interacciones (amigos y medios de comunicación) para dirigir las hacia actitudes positivas, por ejemplo a través de las actividades dentro de la metodología de Comunidades de Aprendizaje.

**f. Identificar las diferencias existentes entre los procesos de socialización relativos a la educación afectivo-sexual de los y las adolescentes que se dan en los centros de socialización habituales para los y las jóvenes.**

Para lograr este objetivo nos ha sido de gran utilidad las entrevistas realizadas con el grupo de control, en el club juvenil. Analizando las respuestas de los y las adolescentes y la monitora, y comparándolas con las de los centros de secundaria encontramos que, especialmente en los que se refiere a la educación afectiva, la labor de los clubs juveniles en los que se fomenta la convivencia entre jóvenes es mucho más relevante que la que se da en los institutos.

La educación afectiva mediante juegos y dinámicas de grupo que se da en este tipo de asociaciones resulta para los y las adolescentes entrevistados mucho más efectiva que la que reciben en los centros de secundaria, debido tanto al contenido de la misma (más centrada en los sentimientos que en la sexualidad en sí) como a la metodología empleada (trabajo dialógico en grupos en lugar de clases magistrales).

Por lo tanto, el trabajo en este tipo de centros puede ser tomado como modelo para llevar a cabo las estrategias de prevención de violencia de género basadas en el aprendizaje dialógico.

Además, este tipo de lugares de socialización son un ejemplo de cómo la educación social afectiva puede trasladarse a otros ámbitos ajenos al entorno escolar (tal y como proponía, por ejemplo, Elena Duque con las discotecas), aunque las iniciativas partan desde allí. Para ello la implicación de un conjunto variado de agentes sociales dentro de las sesiones de prevención ayudan a que estos valores se extiendan a otros contextos de tipo informal en los que habitualmente se ponen en práctica los comportamientos y creencias adquiridos a través del diálogo y la interacción.

**g. Analizar las relaciones esporádicas que mantienen los y las adolescentes, qué tipo de pareja buscan para este tipo de socialización, qué valores tienen en cuenta a la hora de sentirse atraídos o elegir una pareja para una relación esporádica, qué diferencias existen con los valores que buscan en las personas con las que mantienen relaciones estables y qué consecuencias se derivan de sus actitudes.**

Aunque en el trabajo de campo no se incluyó una alusión específica a las relaciones esporádicas, hemos podido concluir a través de las respuestas de los y las adolescentes que este tipo de interacciones son un auténtico caldo de cultivo para llevar a cabo comportamientos de tipo exclusor. Escudándose en que son relaciones puntuales, los y las adolescentes normalmente eligen un tipo de pareja que responde a los modelos de atracción y elección exclusores (se centran únicamente en el físico obviando el resto de factores, les influye la popularidad de la persona en cuestión, e, incluso reconocen que los chicos y chicas que tratan mal a los demás suelen ser los más solicitados para este tipo de relaciones), aunque reconocen que no sería el tipo de pareja que les interesaría para un relación más estable, en la que buscan buenos valores.

Esto provoca que los "ligues" o relaciones puntuales se conviertan en relaciones instrumentales en las que, por ejemplo, las chicas deciden relacionarse con chicos que siguen el modelo de masculinidad hegemónica y pueden sufrir desprecio o insolidaridad que desemboque en una socialización hacia los malos tratos.

Este comportamiento refleja una vez más que, aunque las creencias generales de los y las jóvenes responden a criterios transformadores, su aplicación a sus relaciones personales se contradice con estos principios, demostrando que una socialización negativa puede inducir a la violencia de género.

Por otra parte, derivada de la primera, establecíamos una segunda hipótesis:

***Si la concepción que se tiene del amor, la violencia y los modelos de atracción y elección es social, ésta puede ser modificada mediante las interacciones que los y las adolescentes establecen en sus distintos ámbitos de socialización. Ésta se da especialmente en los Centros de Educación Secundaria, implicando en ellos a agentes normalmente alejados de la educación de los y las jóvenes: familiares, amigos, y otros miembros de la comunidad, además de a los propios educadores y educadoras que trabajan en ellos.***

Esta hipótesis, a la que ya nos hemos referido en puntos anteriores justificándola en parte a través de los argumentos de la comunidad científica internacional y los recogidos en nuestro trabajo de campo, se complementa con las conclusiones a las que hemos llegado siguiendo el último de los objetivos planteados al inicio:

**h. Fundamentar la socialización preventiva de violencia de género a través del aprendizaje dialógico como modelo educativo más apropiado para tratar este problema con los y las adolescentes en este tipo de ámbitos formativos y de ocio.**

Siguiendo la publicación de Aubert (2008) o Elboj et. al. (2002) podemos concluir que la escuela, como institución socializadora, tiene mucho que decir a la hora de tratar problemáticas de gran relevancia social. Una de ellas es la desigualdad generada por el modelo de masculinidad hegemónica y sus consecuentes derivaciones hacia la violencia de género, entre otros problemas. Si tenemos en cuenta esta vertiente transformadora de la educación y el contexto social en el que nos encontramos, tenemos que ser conscientes de que la responsabilidad de la institución escolar es más urgente que nunca, aún así, y como se señala en el texto antedicho, este objetivo no se alcanzará sin la inclusión de todos los agentes educativos. La participación de todos ellos en términos de igualdad comunicativa es el camino a seguir para avanzar en la consecución de la erradicación de la violencia de género.

Gómez (2004) ya planteó que esta vía era la forma más adecuada para ir consiguiendo hitos. Este autor, al que nos hemos referido de manera continua en la presente tesis doctoral, propone un modelo alternativo de relaciones afectivo-sexuales y considera que la forma para llegar a él es a través de un planteamiento educativo participativo y transformador en el que toda la comunidad educativa se vea implicada. En sus propias palabras: *"La meta será lograr consensos a través del diálogo en torno a temas tan claves como la atracción, la elección y la igualdad. (...) En esos espacios se pueden desencadenar tanto debates donde salgan ideas de mejora, como propuestas de charlas, fórum y cuestiones alrededor del tema, en las que puedan participar chicas y chicos de distintas edades, familiares, personas de la comunidad que puedan aportar su experiencia, etc."* (Gómez, 2004: 140).

Este modelo alternativo de relaciones que Gómez (2004) define se fundamenta en la acción dialógica, donde las personas protagonistas reflexionan en torno a relaciones anteriores y como éstas han influido en sus procesos de socialización. El autor pone especial atención en este último componente, ya que afirma que la socialización está marcada por valores tradicionales de los que resulta esencial desprogramarse. A través de este proceso es como se pueden cambiar la atracción hacia determinados modelos de hombre o de mujer. En este sentido Gómez apunta que hasta ahora la socialización en los modelos de atractivo masculinos se han vinculado al desprecio y a la violencia.

En esta tesis hemos tenido en cuenta en cuenta este modelo alternativo ya que nos proporciona elementos útiles para concretar unas pautas concretas relacionadas con la prevención de la violencia de género y el tratamiento de la masculinidad en los centros de secundaria. De alguna forma estos planteamientos, conjuntamente con los expuestos por Elena Duque (2006) representan un nuevo paradigma en los posicionamientos coeducadores. En el presente trabajo queremos continuar contribuyendo a este paradigma incluyendo en este caso algunos de los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, transformación, solidaridad e igualdad de diferencias) y partiendo de los resultados obtenidos a través del acercamiento a la realidad.

En este sentido, a lo largo de este trabajo hemos considerado el modelo educativo basado en el aprendizaje dialógico como el más apropiado para llevar a cabo un programa de socialización preventiva de violencia de género entre adolescentes, debido a que basa sus herramientas principales (grupos interactivos y diálogo igualitario) en esta interacción entre múltiples agentes de socialización, promoviendo

un aprendizaje dialógico basado en premisas que promuevan una concepción transformadora del amor y de los modelos de atracción y elección.

Sin duda una de las conclusiones de nuestro estudio que apoya esta hipótesis es la positiva respuesta de los y las jóvenes que acuden a centros de educación no formal en los que se promueven actividades de prevención de violencia (entre ellas la de género) basadas en la acción comunicativa entre sus participantes, los cuales interiorizan los valores que les son transmitidos asumiéndolos como propios y no como una imposición, tal y como ocurre en otro tipo de actividades que se realizan en las escuelas de secundaria.

En los centros de educación formal se han llevado a cabo varias acciones encaminadas a analizar el problema de la violencia entre adolescentes (a través de encuestas normalmente), tratándose éste tema y el de la agresión a mujeres en asignaturas como Filosofía o Educación para la ciudadanía, en una sola sesión y sin efectuar un programa concreto de prevención (salvo en aquellos casos puntuales que hemos analizado en el Capítulo 3, fruto de iniciativas públicas, organizaciones no gubernamentales y asociaciones específicamente dedicadas a estos fines).

Por otra parte, y de manera más efectiva, el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, implementado en varios centros escolares dentro de la geografía española, constituye un ejemplo paradigmático de aplicación de los principios del aprendizaje dialógico de manera práctica. Aplicación que puede extenderse a la prevención de la violencia de género entre adolescentes a través de un programa planificado y a largo plazo que implique a todos los miembros de la comunidad y logre una transformación real en las creencias y actitudes de las personas que participan en el proyecto.

### **3. Elementos superadores de las creencias exclusoras**

A lo largo de la presente tesis doctoral hemos visto que, a pesar de los avances evidenciados gracias a las propuestas coeducadoras, todavía existen desigualdades en los centros educativos sobre las que consideramos que hay que seguir trabajando, como la violencia de género. Creemos que la superación de esta problemática pasa fundamentalmente por que desde la escuela se tenga en cuenta la socialización de los y las adolescentes y los valores que éstos adquieren a través de la misma, como por ejemplo las identidades de género o los modelos de atracción y elección.

Sin duda alguna, el aprendizaje dialógico plantea unas posibilidades inmejorables por abordar éstos aspectos sin tener que introducir propuestas específicas al respecto. No obstante, no podemos obviar todos los programas coeducativos orientados a esta temática (como los ya analizados de Díaz-Aguado o Urruzola), por supuesto éstos pueden ser incorporados a la vida del centro. De hecho, por ejemplo, el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje apuesta por aquellas propuestas pedagógicas que sean inclusoras.

Si en el epígrafe anterior hemos contrastado nuestras hipótesis y objetivos planteados con los resultados obtenidos del análisis del trabajo de campo y los planteamientos de la comunidad científica internacional, en este apartado resumiremos las contribuciones más relevantes de nuestra tesis doctoral en materia de superación de creencias exclusoras y, en definitiva, prevención de violencia de género desde las escuelas. Estructuraremos estos elementos en base a los principios que hemos seleccionado dentro de la propuesta educativa basada en los principios del aprendizaje dialógico.

#### **- Diálogo entre iguales superador de las creencias de género exclusoras**

Como ya apuntábamos en el capítulo 6, el diálogo igualitario (siguiendo teorías de Bruner, 1988, Dewey, 1994, Vygotsky, 1979, o Freire) sirve para superar y resolver los conflictos que se producen dentro de la escuela sin primar los argumentos según quién los emite, sino según su validez. Ello permite que la solución a estos conflictos sea más igualitaria, no estableciéndose diferencias en cuanto a la edad, posición social



o género, por ejemplo, y contribuyendo a eliminar las posiciones de poder que en la mayoría de los casos se fomentan en los centros escolares.

Cuando los y las adolescentes hablan entre ellos y ellas y acuerdan mejorar a través del diálogo una situación que están viviendo y que afecta a su convivencia tanto en el centro como fuera de él están fomentando una actitud solidaria y transformadora que puede ser extensiva al resto.

Por otra parte, en el caso específico de la violencia de género, el diálogo igualitario como método de resolución de conflictos cobra, si cabe, una mayor importancia que en el resto de problemáticas, debido a que su propia concepción rompe con la base misma del problema: la desigualdad.

De esta forma el diálogo igualitario aparece en diversos momentos en los que puede darse una actitud de tipo exclusor y, gracias a él, ésta puede convertirse en transformadora. Por ejemplo cuando dos amigas hablan sobre el chico que les gusta, y si éste tiene valores negativos una de ellas trata de hacer entender a la otra a través de argumentos fundamentados en la validez que no le conviene. O cuando en una pareja, ante una decisión, se busca el consenso a través de un diálogo que no se fundamenta en el género, sino en los argumentos de cada uno. Incluso cuando aparece una actitud que favorece la desigualdad de género, el diálogo igualitario surge para corregirla. Además, el hecho de que sea uno de sus iguales quien, a través del diálogo, corrija una actitud exclusora o consensúe un comportamiento hacia una actitud transformadora suele tener efectos mucho más positivos que cuando es el profesor o la profesora u otra persona adulta el que realiza dicha corrección.

Tal y como hemos visto previamente los agentes de socialización que más influyen en el comportamiento de los y las adolescentes son sus propios amigos y amigas, por lo que si en los centros educativos se incentiva el diálogo entre iguales como propuesta de prevención de situaciones de riesgo, habrá más posibilidades de romper con las actitudes y comportamientos más negativos por parte de los chicos y las chicas.

No obstante, y como ya hemos podido analizar, el aprendizaje dialógico da un paso más, ya que en él se apuesta porque es toda la comunidad educativa pueda gestionar el conflicto a través de las interacciones igualitarias y antes de que éste se produzca (Flecha y García, 2007), por ejemplo a través de un proyecto de Comunidades de Aprendizaje. De esta forma las personas que utilizan el aprendizaje dialógico, con un bagaje cultural y social muy variado, analizan las causas del problema que se pretende prevenir, en este caso la violencia de género, ayudando a

clarificar tanto en la mentalidad de los y las jóvenes como en los adultos qué indicios existen a la hora de detectar una actitud negativa en este sentido. El hecho de que el consenso de las normas a cumplir en la prevención de violencia de género llegue a través de la validez de las distintas contribuciones de los miembros de la comunidad, le otorga a estas propuestas un mayor calado (al tenerse en cuenta todas las opiniones sin atender a ninguna jerarquía) y un carácter más completo, (al proceder de distintas concepciones culturales y sociales).

Siguiendo la tesis doctoral de Oriol Ríos (2010): *Socialización de género, la construcción de la masculinidad en la escuela*, fundamentada, a su vez, en las teorías de Flecha y García (2007) y Vallés (2005), el primer paso que debe darse en este modelo es escoger entre todos y todas una norma que tiene que responder a una serie de condiciones:

- Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
- Que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de los chicos y chicas que participan
- Que haya un soporte "verbal" claro del conjunto de la sociedad a su alrededor.
- Que se incumpla de forma reiterada.
- Que se perciba como posible erradicar.
- Que con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, adolescentes

Una vez se ha escogido la norma ha seguir es necesario seguir un proceso deliberativo fundamentado esencialmente en el diálogo igualitario y siguiendo los siguientes pasos:

- 1) Una comisión mixta debate sobre la norma a escoger y elabora un plan de acción sobre cómo llevar a cabo el consenso de ésta,
- 2) se expone y se debate la propuesta en el claustro y en una asamblea donde participa toda la comunidad y donde sea prioritario que asistan miembros del claustro,
- 3) miembros de la comisión mixta hacen llegar a las clases la norma donde se debate y los delegados y delegadas de cada una se encargan de recoger las aportaciones más relevantes,

- 4) los delegados y delegadas debaten sobre la norma y a posteriori expresan el fruto de sus deliberaciones a una asamblea con toda la comunidad y a las clases,
- 5) toda la comunidad es consciente de la importancia de respetar esta norma.

De esta forma, el diálogo igualitario se convierte en herramienta esencial de prevención de conflictos en el aula, no sólo para el caso que nos ocupa, la violencia de género, sino para otro tipo de problemáticas que pueden aparecer en este ámbito. Además, este modelo es susceptible de ser reproducido en otros entornos de socialización de adolescentes, como centros de educación no formal, clubs juveniles (como veíamos en el caso del grupo scout) o lugares de ocio.

#### - **Transformar las creencias que fomentan actitudes de riesgo**

El aprendizaje dialógico tiene como objetivo principal el provocar una transformación en los valores y actitudes de las personas que interactúan a través del mismo en pro de unas creencias que se basen en el rechazo absoluto de la violencia y fomenten el respeto, la igualdad y la tolerancia. En el caso de la socialización preventiva de violencia de género entre adolescentes a través de dicho aprendizaje dialógico, esta transformación da un paso más para lograr fomentar entre los chicos y chicas un modelo de atracción y elección que aúne amistad, ternura, amor y pasión en la misma persona, y promover un concepto del amor y el enamoramiento que deseche causas mágicas o biológicas inevitables y acepte la construcción social del mismo. Una construcción que se fundamenta en el diálogo igualitario y que puede dirigirse hacia una serie de valores transformadores como los ya comentados que eviten situaciones de riesgo.

En los grupos interactivos los y las adolescentes ven en los comentarios, experiencias y actitudes de sus profesores y profesoras, familiares, voluntarios y voluntarias, que otro tipo de modelo de atracción es posible, que las relaciones satisfactorias y duraderas deben incluir igualdad, amor y pasión, y a evitar cualquier situación de dominancia. Por otra parte, el hecho de utilizar una interacción basada en el diálogo igualitario con personas de todas las edades, género, procedencia social y cultural provoca que puedan cambiar su forma de tratarse entre ellos y ellas y a otras

personas, fomentando un tipo de comunicación mucho más transformadora. Ésta se trasladará a su vida cotidiana según las premisas del aprendizaje social.

Esta transformación la hemos visto evidenciada en el club juvenil, donde el aprendizaje dialógico a través de dinámicas de grupo había logrado imbuir a los y las adolescentes de un tipo de valores muy positivos en contraposición al aprendizaje constructivista recibido en las aulas del Centro de Educación Secundaria, en el que sus contenidos no permanecían en la mentalidad de los chicos y chicas.

#### - **Romper la desigualdad de género a través de la solidaridad**

La solidaridad es parte constitutiva del aprendizaje dialógico y uno de los fines últimos del trabajo a través de los grupos interactivos. En estas agrupaciones se crea un espacio solidario en el que todos y todas sus integrantes emiten sus argumentos en condiciones de igualdad, entendiendo que los demás hacen su aportación como acciones comunicativas. De esta forma, desde que se constituyen los grupos interactivos y su trabajo a través del diálogo igualitario todos sus integrantes están dando y recibiendo sin distinciones de género, clase social, jerarquía en el centro escolar, o edad, es decir, fomentando la no-imposición y el apoyo mutuo.

Por otra parte el concepto de solidaridad no queda constreñido a un ámbito concreto, sino que se entiende de la forma más abierta posible, ya que alcanza a todos los miembros de la comunidad (alumnos, alumnas, profesorado, padres, madres, abuelos, abuelas, vecinos, vecinas, voluntarios, voluntarias, etc...), replanteando las estructuras jerárquicas del saber y los estereotipos culturales y sociales tradicionales asumidos.

Al compartir se cambian las estratificaciones del poder cultural, transformando las actitudes exclusoras (como la desigualdad de género) hacia unas relaciones más solidarias e igualitarias. La dinámica de diálogo que se establece en estos grupos consigue romper los estereotipos culturales y de género. En ellas, los modelos de atracción exclusores basados en la dominancia y en los argumentos de poder no tienen cabida, mientras que se fomentan aquellos modelos e interacciones transformadores basados en la igualdad.

- **Posicionarse en contra de la desigualdad de género: Igualdad de diferencias**

La interacción continua que se establece entre los miembros de los grupos interactivos promueve el llegar a un consenso relativo a distintos temas, entre ellos el posicionamiento contra la desigualdad de género tanto dentro como fuera de la escuela.

Por ejemplo, en la fase de planificación, dentro del proceso de implantación del aprendizaje dialógico, se puede visualizar este posicionamiento en contra de la desigualdad de género y a favor de la igualdad, debido a que esta fase todo el mundo aporta aquellos deseos que quiere incluir en la escuela, entre ellos reducir la conflictividad de género en el centro.

Por otra parte, una vez puesto en marcha el proyecto educativo, sus participantes acuerdan qué tipo de indicios nos muestran una situación de desigualdad de género, cuáles son sus causas, y, sobretodo, qué acciones llevar a cabo ante una situación de este tipo.

El hecho de que todos los participantes se posicionen en los mismos valores y actitudes transformadores tiene un gran impacto en la mentalidad de los y las adolescentes, ya que están viendo como todo su entorno (familiares, profesorado, amistades, voluntariado) pese a sus diferencias sociales y culturales defienden la misma idea de igualdad. Es decir, los y las participantes de los grupos interactivos no tienen ni deben dejar a un lado su bagaje cultural previo, sino que lo ponen a disposición del grupo para enriquecer el discurso en pro de la igualdad, adquiriendo un consenso sobre este tema mucho más completo y profundo al derivarse de los distintos puntos de vista aportados. De todo ello parte la expresión "igualdad de diferencias".

#### **4. Prospectiva**

Con nuestro proyecto hemos justificado, a través del trabajo de campo llevado a cabo en distintos Centros de Educación Secundaria la tesis inicial que proponíamos: Los modelos de atracción y elección que los y las adolescentes comienzan a adquirir en esta etapa de su vida responden a estimaciones específicas que, en muchos casos, promueven y desarrollan actitudes violentas, considerándolas atractivas.

Debido a ello, proponemos ampliar este análisis a través del estudio del contexto específico de los lugares de socialización comunes entre los y las adolescentes fuera de los centros de educación formal, ya que las interacciones que tienen los y las jóvenes con su entorno y que fomentan unos u otros valores no se limitan únicamente al ámbito académico, los centros comunitarios de recreo cobran una importancia cada vez mayor en este sentido, ya que la cultura del ocio actual afecta especialmente a este sector de la población provocando que su participación en este tipo de centros sea cada vez mayor, y, por tanto, sus relaciones con otros adolescentes tengan como escenario estos lugares ajenos a la educación formal.

En la etapa de la adolescencia, los y las jóvenes otorgan una importancia primordial a sus relaciones entre iguales, y este proceso socializador tiene como escenario frecuente los centros de educación no-formal, clubes o lugares de diversión. Tal y como comprobamos en el trabajo de campo, a través de un grupo de control en un club juvenil, los y las adolescentes otorgan a las relaciones que establecen entre sí en este tipo de lugares una mayor importancia a la hora de valorar las influencias que reciben para la formación de sus valores sociales que las que se producen en cualquier otro ámbito, ya que en este tipo de centros se fomenta una relación más cercana entre ellos y ellas, con una mayor libertad que en el ámbito académico, además, al participar en ellos de forma voluntaria, se muestran más motivados y receptivos ante los mensajes que reciben que en la escuela. De esta forma, al hablar del aprendizaje de los distintos valores y la educación afectivo sexual de los y las adolescentes no podemos obviar otras interacciones ajenas a las que se producen en los centros de secundaria, ya que tan importantes son los mensajes que reciben en las escuelas como aquellas que se dan en la esfera familiar, en su grupo de amigos, o, en este caso, en los centros de educación no formal y ocio.

Por lo tanto una de las principales líneas de investigación a seguir en un futuro puede ser el analizar otros lugares de socialización para adolescentes (centros

de educación no formal, de ocio, discotecas, bares), para así proponer distintas acciones que contribuyan a la prevención de la violencia de género en relación con la educación en valores en aquellos centros de educación no-formal que sean propicios para ello, completando las propuestas metodológicas de nuestro proyecto que está dirigido y contextualizado principalmente a los Centros de Educación Secundaria.

Entendemos como centros de educación no formal aquellos que ofrecen un tipo de educación, sin carácter reglado, metódica y estructurada, que no está incluida en el sistema educativo de un país, tales como la educación en el tiempo libre, la educación de calle, los talleres, las ludotecas, los campamentos, los programas comunitarios, las granjas-escuela, los centros cívicos, la animación penitenciaria, las casas de juventud, los centros de acción social, la educación ambiental, la educación para la salud, los programas de prevención e inserción social, la educación familiar, la formación ocupacional, la formación permanente, la animación sociocultural, la educación cívica, etc.

En el caso de los clubs juveniles, consideramos como tales a aquellas asociaciones destinadas a este grupo de población, en las cuales se promueven actividades deportivas, culturales, sociales y/o de ocio, en las cuales participan sus asociados. Éstos pueden tener carácter público o privado y su diferencia con el grupo anterior estriba en que en estos clubs juveniles no es preciso que exista una interacción de enseñanza-aprendizaje entre sus participantes.

En cuanto a los centros de ocio para adolescentes, son aquellos que se refieren, principalmente, al ocio nocturno para adolescentes, es decir, bares, pubs, discotecas y similares.

Nuestra tarea futura debe ser trabajar para la prevención de la violencia de género desde los centros escolares hasta aquellos destinados a la educación no-formal, proponiendo valores educativos y socializadores que generen modelos de atracción y elección que promuevan la igualdad, la solidaridad y el respeto.

De esta forma pretendemos que los valores transmitidos dentro de la educación formal sean los mismos que aquellos que los y las adolescentes adquieren en aquellos lugares de aprendizaje que se encuentran fuera del ámbito académico, para que exista una coherencia entre los mensajes que reciben y que esta coherencia se traslade al modo en que afrontan sus interacciones, no sólo en las escuelas de Educación Secundaria o en los centros de educación no-formal, sino en todos sus ámbitos de interacción con otros y otras adolescentes.

Otras posibilidades de ampliación o réplica de esta tesis doctoral son las siguientes:

- Se pueden proponer nuevas investigaciones en el resto de países europeos, los cuales no han sido analizados a través del trabajo de campo cualitativo, pudiendo establecerse una comparación entre los valores de los y las adolescentes de unos y otros países.
- En el caso de España los estudios de violencia de género entre adolescentes se encuentran en un estado casi embrionario. Debido a ello la ampliación de resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, y el diseño de nuevas metodologías de prevención siempre serán necesarias y útiles para la población adolescente y los profesionales que trabajan con ellos y ellas.
- Temáticamente la ampliación de esta investigación también se puede realizar: analizando específicamente las interacciones entre adolescentes y familiares, entre juventud y medios de comunicación, etc. Analizando qué modelos de atracción y elección se promueven en dichas interacciones y proponiendo estrategias para trabajar la educación en valores en estos ámbitos.
- La elaboración de una propuesta de prevención posibilita un nuevo estudio en el que se evaluara la puesta en práctica de la misma, analizando sus resultados y proponiendo los reajustes pertinentes.
- Por otra parte se puede plantear un estudio que plantee la educación emocional (por ejemplo a través del valor de la amistad), como socialización preventiva de violencia de género para la población adolescente.
- Finalmente, además de los clubs juveniles y centros de educación no formal se podría incluir un grupo de control en algún lugar de diversión de la población adolescente (bares y/o discotecas), con el objetivo de abrir una nueva vía de investigación para nuevos proyectos que tengan como objetivo trabajar en un futuro este tipo de socialización preventiva atendiendo específicamente a un ambiente tan importante en la educación afectivo-sexual de los y las adolescentes como es éste.



## **REFERENCIAS**



## Bibliografía

- Albarracín, D., (Fundación CIEM). (2006): *Ley Integral contra la Violencia de Género*, Observatorio Europeo de Relaciones Laborales
- Alberdi, I. (1987): "Coeducación y sexismo en la enseñanza media". En: Instituto de la Mujer, *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Álvarez, Á., *Análisis de la Ley Integral contra la Violencia de Género desde el ámbito educativo*, (2005): [http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id\\_mot=72](http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=72)
- American Association of University Women. (2001): *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: Author.
- Banyard, V. L., Plante, E. G., Cohn, E. S., Moorhead, C., Ward, S., & Walsh, W. (2005): "Revisiting unwanted sexual experiences on campus". *Violence Against Women*, 11, 426-446.
- Barragán, F. (coord). (2001): *Violencia de género y currículo*. Málaga: Aljibe.
- Beck-Gernsheim, E. & Beck, U. (1995): *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., & Puigvert, L. (2003): *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Becker, B., y Luthar, S. (2007): "Peer-Perceived Admiration and Social Preference: Contextual Correlates of Positive Peer Regard Among Suburban and Urban Adolescents". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 17, issue 1. Society for Research on Adolescence.
- Bengoechea, M.; Alvarez, J.; Diaz-Aguado, M.J. Et Al. (2007): *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Madrid: Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.
- Borochowitz, D. Y., & Eisikovits, Z. (2002): "To love violently: Strategies for reconciling love and violence". *Violence Against Women*, 8, 476-494.
- Bourdieu, P. (1998): *La domination masculine* [Masculine domination]. Paris: Éditions du Seuil.
- Brener, N. D., McMahon, P. M., Warren, C. W., & Douglas, K. A. (1999): "Forced sexual intercourse and associated health-risk behaviors among female college students in the United States". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 252-259. 782
- Violence Against Women

Caballero, E., (2005): "Juventud y Violencia de género", Comunicación presentada por Dña. Emilia Caballero Alvarez, Adjunta 1ª al Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, en las XVI Jornadas de Coordinación entre Defensores del Pueblo. Madrid.

Calafat, A., Juan, M., Becoña, E., Mantecón, A. y Ramón, A. (2009): 'Sexualidad de riesgo y consumo de drogas en el contexto recreativo. Una perspectiva de género' en *Psicothema* 2009. Vol 21, nº 2 (pp 227-233). Psicothema

Caro, C. (2008): "Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas" en "Mujeres Jóvenes en el siglo XX", *Revista de Estudios de Juventud*, (83, Diciembre de 2008), 213-228.

Carrillo, F.J. (2009): "La violencia de género y la adolescencia" en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

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. Center for School-Based Youth Development, University of California, Santa Barbara.

(2004): *Dating violence patterns of California adolescents*.  
<http://education.ucsb.edu/csbyd/csbyd-web/reports.htm> y  
<http://education.ucsb.edu/csbyd/csbyd-web/pdf/NASP-Dating-Violence.pdf>

Cerezo Ramírez, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*, Madrid: Pirámide.

Clay, D., Vignoles, V., y Dittmar, H. (2005): "Body Image and Self-Esteem Among Adolescent Girls: Testing the Influence of Sociocultural Factors". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 15, issue 4. Society for Research on Adolescence.

Collins, W.A. (2003): "More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 13, issue 1. Society for Research on Adolescence.

Compian, L., Gowen, L.K., Hayward, C.H. (2004): 'Peripubertal Girls' Romantic and Platonic Involvement With Boys: Associations With Body Image and Depression Symptoms". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 14, issue 1. Society for Research on Adolescence.

Connell, R. W. (1995): *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity.

Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., y Pepler, D. (2004): "Mixed-Gender Groups, Dating, and Romantic Relationships in Early Adolescence". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 14, issue 2. Society for Research on Adolescence.

- CREA (2007): *Modelos de atracción de los adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género*. Institut Català de la Dona – Generalitat de Catalunya
- DeKeseredy, W. S., & Schwartz, M. D. (1998a): "Male peer support and woman abuse in postsecondary school courtship: Suggestions for new directions in sociological research". R. K. Bergen (Ed.), *Issues in intimate violence* (pp. 83-96). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeKeseredy, W. S., & Schwartz, M. D. (1998b): *Woman abuse on campus: Results from the Canadian National Survey*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duque, E. (2006): *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- Díaz Aguado, M.J.; Royo, P.; Segura, P.; Andrés, T. (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los y las jóvenes*, Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2000): "Superación del sexismo y rechazo a la violencia entre las/os adolescentes". En: *Instituto de la Mujer: Las mujeres en el año (2000):. Hechos y aspiraciones*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios nº 73.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005): Foro de Derechos Ciudadanos: "Juventud y violencia de género": <http://www.defensora-navarra.com/minis/jornadas-coordinacion-defensores/ivforo.html>
- Díaz-Aguado, M.J. ; Martínez Arias, R. (2008) *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- Díaz Aguado, M.J., *Adolescencia, sexismo y violencia de género*: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053>
- Díaz Aguado, M.J. *Mejorar la convivencia en el aula a través del aprendizaje cooperativo y el currículum de la no-violencia*: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/2005/07/aprendizaje-cooperativo-y-curriculum.html>

- Díaz Nieto, O. (2008): *Violencia de pareja entre adolescentes: agresores y víctimas: Asesoramiento y mediación*. San Sebastián: Gobierno Vasco. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Díaz Gutiérrez, E. J. (dir.) (2004): *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos e Investigación desde la práctica*. Colección "Mujeres en la Educación" 5. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE.
- Díaz Gutiérrez, E. J. (2004): *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Colección "Mujeres en la Educación" 6. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE.
- Duque, E. (2003): *¿Aprendiendo para el amor o aprendiendo para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en las discotecas desde una perspectiva feminista*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Elboj, C. Et alt, (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.
- Elboj, C. (2006-2008): *Secondary education schools and education in values: Proposals for gender violence prevention*. DAPHNE Programme, European Commission: [http://www.unizar.es/centros/eueeh/gr\\_proyectos.html](http://www.unizar.es/centros/eueeh/gr_proyectos.html)
- Elster, J. (1999): *Alchemies of the Mind: Rationality and the Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Falcón, L. (2009): "Cómo tengo que ser para que me quieras. La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género". *Revista Estudios de Juventud*, 86.
- Feixa, C. (dir.), (2006): *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Antrophos.
- Fernández Fuertes, A. (2007): *Agresiones verbales-emocionales, físicas y sexuales en las relaciones de pareja de los adolescentes: naturaleza y factores asociados* | Andrés A. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología.
- Fineran, S., & Bennett, L. (1999): "Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers". *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 626-641.
- Flecha, A. (2005): "Feminists' daughters and the new involvement of youth in feminism". S. Steinberg, P. Parmar, & B. Richard (Eds.), *Contemporary youth culture* (pp. 505-509). New York: Greenwood.
- Flecha, R., & Gómez, J. (2004): "Participatory paradigms: Researching "with" rather than "on". M. Osborne, J. Gallacher, & B. Crossan (Eds.), *Research widening access to*

- lifelong learning: Issues and approaches in international research* (pp. 129-140). London: Routledge.
- Flores, R. (2006): *Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*.  
[http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id\\_mot=72](http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=72)
- Forbes, G. B., Adam-Curtis, L. E., Pakalka, A. H., & White, K. B. (2006): "Dating aggression, sexual coercion, and aggression-supporting attitudes among college men as a function of participation in aggressive high school sports". *Violence Against Women, 12*, 441-455.
- Forbes, G. B., Adam-Curtis, L. E., & White, K. B. (2004): "First- and second-generation measures of sexism, rape myths and related beliefs, and hostility toward women". *Violence Against Women, 10*, 236-261.
- Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*, Barcelona: El Roure.
- Giddens, A. (1992): *The transformation of intimacy. Sexuality, love, and eroticism in modern societies*. Cambridge, UK: Polity.
- Gilmore, D. (1991): *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Goldstein, S.E., Malanchuk, O., Davis-Kean, P., y Eccles, J.S. (2007): "Risk Factors of Sexual Harassment by Peers: A Longitudinal Investigation of African American and European American Adolescents". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 17, issue 2. Society for Research on Adolescence.
- Gómez, J. (2004): *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, J., & Vargas, J. (2003): "Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory". *Harvard Educational Review, 73*, 559-590.
- González García, J. L. (dir.) (2006): *Estudio sobre violencia de género y actitudes sexistas en la población joven de Cantabria*. Cantabria, Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria.
- Gross, A. M., Winslett, A., Roberts, M., & Gohm, C. L. (2006): "An examination of sexual violence against college women". *Violence Against Women, 12*, 288-300.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa, vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa, vol. II. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus.

- Heras, A.; Laviña, C. (2002): *Adolescencia y violencia de género*. Madrid, Federación de Mujeres progresistas.
- Hernández de Frutos, T.; Casares García, E. (2002): *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género*. Pamplona, Instituto Navarro de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2005): *Estudio comparativo de los Planes de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres autonómicos y nacionales*, enero 2005 (versión electrónica): [www.mtas.es/mujer/políticas/comparativa.pdf](http://www.mtas.es/mujer/políticas/comparativa.pdf)
- Jaffe, P., Sudermann, M., Reitzel, D., & Killip, S. (1992): "An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships". *Violence and Victims*, 7, 129-146.
- James, W.H., West, C., Deters, K.E. & Armijo, E. Youth. (2000): "Dating Violence". *Adolescence*. vol. 35. Issue 139, 455-466.
- Jiménez, P. (2005): *Prevención de la violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria*, Junta De Andalucía.
- Jiwani, Y. (2005): "Walking a tightrope: The many faces of violence in the lives of racialized immigrant girls and young women". *Violence Against Women*, 11, 846-875.
- Kimmel, M. (2000): *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Koss, M. P., Gidycz, C. A., & Wisniewski, N. (1987). "The scope of rape: Incidence and prevalence of sexual aggression and victimization in a national sample of higher education students". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 162-170.
- L'Engle, K. L., y Jackson, C. (2008): "Socialization Influences on Early Adolescents' Cognitive Susceptibility and Transition to Sexual Intercourse", *Journal of Research on Adolescence*. Volume 18, issue 2. Society for Research on Adolescence.
- Lacasse, A., y Mendelson, M. (2006): "The Perceived Intent of Potentially Offensive Sexual Behaviors Among Adolescent". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 16, issue 2. Society for Research on Adolescence.
- Laviña, C. (2000): *Cuaderno de trabajo contra la violencia de género*. Madrid, Federación de Mujeres progresistas.
- Lavoie, F., Robitaille, L., & Hébert, M. (2000): "Teen dating relationships and aggression: An exploratory study". *Violence Against Women*, 6, 6-36.
- Ley Orgánica de Protección integral contra la Violencia de Género. (2004): España.
- Lienas, G. (2006): *El diario azul de Carlota. Violencia de género y adolescentes*, Barcelona: El Aleph Editores.



- Lindberg, S.M., Grabe, S., y Hyde, J. (2007): "Gender, Pubertal Development, and Peer Sexual Harassment Predict Objectified Body Consciousness in Early Adolescence". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 17, issue 4. Society for Research on Adolescence.
- LLEI 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista (DOGC, (2008):, 5123, pp. 34425-34461).
- Lloyd, C.B., Grant, M. y Ritchie, A. (2008): "Is Being Popular a Risky Proposition?". *Journal of Research on Adolescence*. Volume 18, issue 1. Society for Research on Adolescence.
- Lo Russo, G. (1998): *Hombres y padres: la oscura cuestión masculina*. Madrid, Horas y horas.
- Lomas, C. (comp.) (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- Mahlstedt, D. L., & Welsh, L. A. (2005): "Perceived causes of physical assault in heterosexual dating relationships". *Violence Against Women*, 11, 447-472.
- Martínez Benlloch, I. (2008): Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia. *Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer*.
- Marugán, B. y Vega, C. (2001). *El cuerpo contrapuesto. Discursos feministas sobre la violencia contra las mujeres*. VIII Congreso de Sociología. Disponible en: [www.sindominio.net/karakola/cuerpocontrapuesto.htm#\\_ftn1](http://www.sindominio.net/karakola/cuerpocontrapuesto.htm#_ftn1)
- Mathes, E. W. (1975): "The effects of physical attractiveness and anxiety on heterosexual attraction over a series of five encounters". *Journal of Marriage and the Family*, 37, 769-773.
- McDonald, K. (1998, Junio). "Defining the nature of attraction". *The Chronicle of Higher Education*, 44, 14-15.
- Miedzian, M. (1996): *Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid, Horas y horas.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989): *Guía didáctica para una orientación no sexista*.
- Ministerio De Igualdad (2008): Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia. *Madrid: Ministerio de Igualdad*.
- Ministerio De Igualdad (2010): *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Principales resultados*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

- Montoya Ramos, M<sup>a</sup> M.; Salguero J.; Seva, J.M. (2004): "Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos", en *Colección Mujeres en la Educación 7*. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE.
- Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (1995): *Intimidadores y víctimas: Un problema de maltrato entre iguales*. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, Sevilla. (pp. 271-275).
- Moreno, M. (1986): *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno, M. (Dir.). (1992): *Del silencio a la palabra*, Madrid: Instituto de la Mujer.
- Nuez, L. (2005): *No te líes con los chicos malos, guía digital*. [http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id\\_mot=72](http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=72)
- Oliver, E. & Valls, R. (2004): *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, porqué y cómo superarla*, Barcelona, El Roure.
- Ortega, R y Mora-Merchán, J. A. (2000): *Violencia escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- Price, E.L., Byers, E.S., Sears, H.A., Whelan, J., & Saint-Pierre, M. (2000): "Dating violence amongst New Brunswick adolescents: A summary of two studies". *Research Papers Series*. 2. Fredericton, New Brunswick: Muriel McQueen Fergusson Centre for Family Violence Research.
- Puigvert, L. (2007-2010). *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Plan Nacional I+D. Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer
- Rebellon, C. J., & Manasse, M. (2004): "Do "bad boys" really get the girls? Delinquency as a cause and consequence of dating behavior among adolescents". *Justice Quarterly*, 21, 355-389.
- Rech Oliván, I. et alt. (2008): *Crecer junt@s : guía práctica para la prevención de la violencia de género en la familia y en la escuela*. Instituto Aragonés de la Mujer.
- Rich, A. (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona, Icaria, p.19.
- Robinson, K. H. (2005): "Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools". *Gender and Education*, 17, 19-37.
- Rodríguez, Nora. (2004): *Guerra en las aulas*, Madrid: Temas de Hoy
- Royo, Isaac, J. (2008) *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*, Madrid: Alba.

- Rubio, A. (2008) "La igualdad de género: los derechos de las niñas". *Mujeres, derechos y ciudadanías*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rodríguez Martín, V. (2010): *Adolescentes y jóvenes de Castilla-La Mancha ante la violencia de género en las relaciones de pareja*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Salecl, R. (1998): *(Per)versions of love and hate*. London: Verso.
- Serrate, Rosa. (2006): *Acoso escolar*, Madrid: Temas de Hoy.
- Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L. A., & Hathaway, J. E. (2001): "Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality". *Journal of the American Medical Association*, 286, 572-579.
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. (2003): "A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women". *American Journal of Public Health*, 93, 104-109.
- Soler, M. (2006-2008): *ACT-COM. Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sternberg, R. (1998): *Love is a story: a new theory of relationships*. New York: Oxford University Press.
- Toldos, M<sup>a</sup> P. (2002): *Adolescencia, violencia y género*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Touraine, A., Wieviorka, M., & Flecha, R. (2004): *Conocimiento e identidad: Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Towns, A., & Adams, P. (2000): "If I really loved him enough, he would be okay: Women's accounts of male partner violence". *Violence Against Women*, 6, 558-585.
- Trujillo, F.;Fortes, R. (2002): *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar*. Granada, Universidad de Granada.
- Urruzola, M.J. (1991): *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*, Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola, M.J. (1995): *Introducción a la filosofía coeducadora*, Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola, M.J. (1999): *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora*, Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola, M.J. (2003): *Guía práctica para chicas. Como prevenir y defenderte de agresiones*, Instituto Andaluz de la Mujer.

- Urruzola, M.J. (2006): *Prevención de la violencia sexista desde la escuela*.  
[http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=48](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=48)
- Valls, R. (2000): *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0526108-091716/>
- Valls, R. (2004-2005): *Educación en valores para prevenir la violencia de género en las escuelas de Secundaria*. Generalitat de Catalunya: Proyecto ARIE: <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/arie/index.htm>
- Valls, R. (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional I+D . Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- Valls, R., Puigvert, L., Duque, E. (2008): "Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention", *Violence Against Women*, Volume 14, number 7.
- Vaccaro, S. (2006): *¿Qué hacer si mi hija ha sido maltratada?*, Guía digital: [http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id\\_mot=72](http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=72)
- Vázquez, N.; Estébanez, I. & Cantera, I. (2008) *Violencia psicológica en las relaciones de noviazgo: ¿qué dicen ellas?, ¿lo perciben?, ¿lo naturalizan?*. Instituto Emakunde. Gobierno del País Vasco
- Vélez, E. (2007): *Un proyecto de coeducación para avanzar hacia la igualdad: Análisis de la violencia escolar desde la perspectiva de género*. Huelva: boletín de la Secretaría de la Mujer de Ustea.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989): *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*, Londres: E. Roland y E. Munthe.

## REFERENCIAS ESTADÍSTICAS POR ÁMBITO GEOGRÁFICO

### Europa

- Asociación de Mujeres Juristas THEMIS. 1999. *Respuesta penal a la violencia familiar*, Madrid: Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid.
- Blaya, C. 2001. *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. University of Portsmouth.
- British Home office. 2004. *Domestic violence, sexual assault and stalking: Findings from the British Crime Survey*, Home Office Research, Development and Statistics Directorate:  
<http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/hors276.pdf>
- Cornelißen, W. 2006. *Need for action to eliminate all forms of discrimination and violence against girls*, United Nations: Division for the Advancement of Women (DAW):  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/elim-disc-viol-girlchild/ObserverPapers/Cornelissen.pdf>
- Debarbieux, E. 1996. *La violence en milieu scolaire - 1- Etat des lieux*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. 1999. *La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (ed.), Blaya, C., Bruneaud, J.F., Cossin, F., Mancel, C., Montoya Y., Rubi, S. 2002. *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. Paris: La documentation française.
- Debarbieux, E. and Blaya, C. 2001. *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. 2003. *La violence à l'école: une mondialisation?* Paper given at the second World Congress on Violence in Schools and Public Policy, Quebec.
- European Women's Lobby. 1999. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):  
<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>

- European Commission, Directorate-General X. June 1999. "Information, Communication, Culture and Audiovisual Media", Eurobarometer 50.1. *Europeans and their views on domestic violence against women*:  
[http://ec.europa.eu/employment\\_social/equ\\_opp/eubar051\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/equ_opp/eubar051_en.pdf)
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Fortin, L., Bigras, M. 1996. *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec: Behaviora, Eastman.
- Olweus, D. 1999. Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. 1999, Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- O' Moore, A.M., Kirkham, C. & Smith, M. 1997. Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141-169.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds). 1999. *The Nature of School Bullying*. London: Routledge
- UNESCO. 2002. *Are girls victims or aggressors?*, European Observatory of Violence in Schools.
- World Health Organisation. 2006. *Injuries and violence in Europe. Why they matter and what can be done*, WHO Regional Office for Europe:  
[http://www.euro.who.int/InformationSources/Publications/Catalogue/20060601\\_1](http://www.euro.who.int/InformationSources/Publications/Catalogue/20060601_1)
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*:  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/)

## **Alemania**

- CEDAW: Germany. 2004. Fifth periodic report:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/250/50/PDF/N0325050.pdf?OpenElement>

- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)

- Federal Ministry for Families, Senior Citizens, Women and Youth, Health, Well -Being and Personal Safety of Women in Germany. 2004. *A Representative Study of Violence against Women in Germany*. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/women-in-germany/a-9.html>

- FUNK, W. 2001. *Violence in German Schools, Empirical Sociologic Institute, Nürnberg*: [http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m\\_1\\_2001.pdf](http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m_1_2001.pdf)

- Lösel, F. & Bliesener, T., Germany. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds). 1999. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge

- Schäfer, M. & Korn, S. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Germany*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.

## **Austria**

- Atria, M. & Spiel, C., 2003. "The Austrian situation: many initiatives against violence, few evaluations". In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.

- CEDAW: Austria:

- Third and Fourth periodic reports, 2000:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/260/90/IMG/N9726090.pdf?OpenElement>
- Fifth periodic report, 2004:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/231/34/PDF/N0023134.pdf?OpenElement>

- Sixth periodic report, 2006:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/596/39/PDF/N0459639.pdf?OpenElement>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Connect: Austria Report:  
<http://www.gold.ac.uk/connect/reportaustria.html>
- European Women's Lobby. 1999. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):  
<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>
- Riffert, F. & Paschon, A. 1998. Psychische Gesundheitsprophylaxe: Beispiele zu den Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggression, Angst, soziale Integration. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*.

## **Bélgica**

- CEDAW: Belgium. 2002. Third and fourth periodic reports:  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw27/bel3-4.pdf>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- European Women's Lobby. 1999. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):  
<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>
- Huybregts, I., Vettenburg, N. & D'Aes, M. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Belgium*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a Europeanwide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>, 2001.



## **Bulgaria**

- Animus Association-Rehabilitation Center for Women, Adolescents and Children Survivors of Violence at:  
<http://www.animusassociation.org/en/index.html>.
- Bulgarian Gender Research Foundation-<http://www.bgrf.org/en/legislation/>
- CEDAW: Bulgaria. 1998. Second and Third periodic reports:
- Council of Europe-Legislation in the Member States of the COE in the field of violence against women:  
[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/094\\_EG\(2004\)2.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/094_EG(2004)2.asp#TopOfPage).
- International Women's Rights Action Watch-Bulgaria Country Report at  
<http://iwraw.igc.org/publications/countries/cescrbulgaria.htm>.
- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE  
<http://www.ibe.unesco.org>
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Bulgaria at <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005>.
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## **Chipre**

- CEDAW: Combined third and fifth periodic reports 2006 at  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/reports.htm#s>.
- Council of Europe-Stocktaking study on the measures and actions taken in CoE Member States to combat violence against women-  
[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/077\\_CDEG\(2006\)3\\_E.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/077_CDEG(2006)3_E.asp#TopOfPage)
- Mediterranean Institute of Gender Studies (MIGS) – Shadow Report for CEDAW 2006 <http://www.medinstgenderstudies.org/>
- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE  
<http://www.ibe.unesco.org/>
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Cyprus at <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005>.

## **Dinamarca**

- CEDAW: Denmark. 2006. Sixth periodic report:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/545/83/PDF/N0454583.pdf?OpenElement>
- Danish National Health Interview Survey. 2000: <http://www.sifolkesundhed.dk/susy/>
- Ebbesen, E. & Jensen, N-J. 2003. Denmark: Short-term non-preventive solutions in the absence of statistical research. In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.
- European Women's Lobby. 1999. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):  
<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- National Observatory on Violence Against Women (Denmark):  
[http://www.det-nationale-voldsobservatorium.org/database/www\\_database/database\\_index.htm](http://www.det-nationale-voldsobservatorium.org/database/www_database/database_index.htm)
- National Observatory on Violence Against Women, Men's violence against women, Women's Council in Denmark, 2004: [http://www.sifolkesundhed.dk/upload/men's\\_violence-full\\_version.pdf](http://www.sifolkesundhed.dk/upload/men's_violence-full_version.pdf)

## **Eslovaquia**

- Amnesty International World Report 2006:  
<http://web.amnesty.org/report2006/index-eng>
- CEDAW: Slovakia. 1998. Initial periodic report:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N96/311/38/PDF/N9631138.pdf?OpenElement>
- Council of Europe-Stocktaking study on the measures and actions taken in COE Member States to combat violence against women-

[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/077\\_CDEG\(2006\)3\\_E.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/077_CDEG(2006)3_E.asp#TopOfPage)

- Slovakia National VAW monitor <http://www.stopvaw.org/Slovakia.html>
- Slovak legislation at <http://www.fenestra.sk/>
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Slovakia at <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2004/>
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## **Eslovenia**

- CEDAW: Slovenia. 2006. Fourth periodic report: <http://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?Open&DS=CEDAW/C/SVN/4&Lang=E>
- Council of Europe-Legislation in the Member States of the CoE in the field of violence against women-  
[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/094\\_EG\(2004\)2.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/094_EG(2004)2.asp#TopOfPage).
- Council of Europe-Stocktaking study on the measures and actions taken in CoE Member States to combat violence against women-  
[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/077\\_CDEG\(2006\)3\\_E.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/077_CDEG(2006)3_E.asp#TopOfPage).
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Poland at <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005>.
- Women 2000 - *An Investigation into the Status of Women's Rights in Central and South-Eastern Europe and the Newly Independent States*.  
[http://www.ihf-hr.org/documents/doc\\_summary.php?sec\\_id=58&d\\_id=1474](http://www.ihf-hr.org/documents/doc_summary.php?sec_id=58&d_id=1474)
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## **España**

- CEDAW: Spain. (2000):. Fourth periodic report: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/345/92/PDF/N9834592.pdf?OpenElement>
- European Union. (2004):. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:

[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)

- European Women's Lobby. (1999):. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):

<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>

- GIP. (2004):. *Violencia de género entre novios adolescentes*:

<http://gip.uniovi.es/docume/>

- Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. (1999): y (2007):. Madrid:

[http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar\(2006\):.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar(2006):.pdf)

- Instituto de la Mujer, Database:

<http://www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/violencia/index.htm#violencia>

## **Estonia**

- CEDAW: Estonia. 2001. Combined First, second and third periodic reports:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N01/516/53/IMG/N0151653.pdf?OpenElement>

- Estonia's Fourth Periodic Report on the Implementation of the Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment, 2004:

[http://web-static.vm.ee/static/failid/334/CAT\\_Report\\_eng.pdf](http://web-static.vm.ee/static/failid/334/CAT_Report_eng.pdf)

- Estonian Ministry of Education and Research:

<http://vana.hm.ee/uus/hm/client/index.php?13526230132223924>

- Estonian Union for Child Welfare:

<http://www.lastekaitseliit.ee/eng.php/4/>

- Stop Violence Against Women: <http://www.stopvaw.org>

- Women 2000 - *An Investigation into the Status of Women's Rights in Central and South-Eastern Europe and the Newly Independent States*:

[http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc\\_id=2058](http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc_id=2058)

## Finlandia

- Atria, M. & Spiel, C. 2003. The Austrian situation: many initiatives against violence, few evaluations. In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer
- Björkqvist, K. & Jansson, V. 2003. Tackling violence in schools: A report from Finland. In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.
- Björkqvist, K. & Österman, K., Finland. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). 1999. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge
- CEDAW: Finland. 2004. Fifth periodic report:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/257/97/PDF/N0425797.pdf?OpenElement>
- Coie, Dodge & Kupersmidt. 1990. Peer group behavior and social status. In: *Peer Rejection in Childhood*. ASHER S.R., COIE J.D. (eds). New York, Cambridge University Press, pp. 17-59.
- European Women's Lobby. 1999. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):  
<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Heiskanen, M., Piispa, M. 1998. *FAITH, HOPE, BATTERING, A Survey Of Men's Violence against Women in Finland*, Official Statistics of Finland.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. 1996. *Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group*, *Aggressive behaviour* 22(1), 1-15, 1996.

## Francia

- CEDAW: France. 2006. Sixth periodic report:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/304/02/PDF/N0630402.pdf?OpenElement>
- Debarbieux, E., Blaya, C. & Vidal, D. 2003. Tackling violence in schools: A report from France. In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- European Women's Lobby. 1999. *Unveiling the hidden data on domestic violence in European Union*, EWL (Daphne Project):  
<http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf>
- Fabre-Cornali, D., Emin, J-C. & Pain, J., France. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds). 1999. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- L'Harmattan. 1996. *Traiter la violence conjugale*, p. 195-201
- The World Organisation Against Torture (OMCT). 2003. *Violence against women in France*, CEDAW:  
<http://www.omct.org/pdf/VAW/FranceENG2003.pdf>

## Grecia

- CEDAW: Greece. 2005. Sixth periodic report:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/405/79/PDF/N0540579.pdf?OpenElement>
- Connect: Greece Report:  
<http://www.gold.ac.uk/connect/reportgreece.html>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:

[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)

- General Secretariat for Equality-

<http://www.isotita.gr/index.php/docs/c16/>

- Houndoumadi, A., Pateraki, L. & Doanidou, M. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Greece*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a Europeanwide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.

- Institute for gender studies and equality, Panteion University Greece

<http://www.genderpanteion.gr/gr/index.php>

- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE

## **Holanda**

- CEDAW. 2006. Netherlands country report:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/236/02/PDF/N0523602.pdf?OpenElement>

- Connect: The Netherlands Report:

<http://www.gold.ac.uk/connect/reportnetherlands.html>

- Dutch Emancipation Policy. 2006: <http://www.emancipatieweb.nl/english>

- Dutch Eurydice Unit. 2006. *The Education System in the Netherlands*.

[http://www.minocw.nl/documenten/eurydice\\_2006\\_en.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/eurydice_2006_en.pdf)

- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*,

European Crime Prevention Network:

[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)

- Junger-Tas, J. 1999. The Netherlands. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

## **Hungria**

- CEDAW, Hungary Country Report 2006:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/402/22/PDF/N0640222.pdf?OpenElement>.
- Central Europe Review, Vol. 3, No. 19, 28<sup>th</sup> May 2001: <http://www.central-europe-review.org/01/19/csardas19.html>.
- Hungary: Country Reports on Human Rights Practice. 2005:  
<http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005/61652.htm>.
- Hungary in Figures 2005:  
[http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/hungary\\_in\\_figures\\_2005.pdf](http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/hungary_in_figures_2005.pdf).
- Information for the in-depth study on all forms of violence against women of the Secretary General: Submission of the Government of Hungary. 2005:  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/responses/HUNGARYweb.pdf>.
- Ministry of Education and Culture – Hungary. 2006:  
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6982&ctag=article&iid=1>.
- NANE, (n.d): <http://www.nane.hu/english/support.html>
- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE  
<http://www.ibe.unesco.org/>
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## **Irlanda**

- Amnesty International Annual Report, Ireland. 2006:  
<http://web.amnesty.org/report2006/irl-summary-eng>
- Byrne, B., Ireland. In P.K. Smith et al. (eds). 1999. *The Nature of School Bullying: A Cross-National perspective*. London: Routledge.
- CEDAW Country Report Ireland. 2003: Combined fourth and fifth periodic reports (2003):  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/409/07/PDF/N0340907.pdf?OpenElement>
- Connect: Ireland Report: <http://www.gold.ac.uk/connect/reportireland.html>



- Department of Education and Science. 2004: *A brief description of the Irish education system*:  
[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/dept\\_education\\_system.pdf?language=EN](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/dept_education_system.pdf?language=EN)
- Education Statistics 2002/2003:  
[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/statistics03-04\\_b.pdf](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/statistics03-04_b.pdf)
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Norman, J. 2004. *A survey of teachers of homophobic bullying in Irish second-level schools*. School of Education Studies, Dublin City University:  
[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/ge\\_homophobic\\_bullying.pdf](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/ge_homophobic_bullying.pdf)
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Ireland*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J.. 2003a. *Tackling violence in schools: A report from Ireland*. In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J. 2003b. *Reshaping young people's attitudes towards aggression and bullying: Towards a nationwide intervention in Irish schools*. Presented at the 4th International Conference of PhD Students, University of Miskolc, Hungary, August 11th – 17<sup>th</sup>.
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (In press). *An evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools*. Accepted for publication in *Aggressive Behaviour*.
- O' Moore, A.M., Kirkham, C. & Smith, M. 1997. *Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study*. *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141-169.
- Primary Circular 0061/2006 *Child protection guidelines and procedures for primary schools*:  
[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/cl0061\\_2006.doc?language=EN](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/cl0061_2006.doc?language=EN)
- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE  
<http://www.ibe.unesco.org/>

- Roland, E. (). 1989. Bullying: The Scandinavian research tradition. In D.P. Tattum, D.A. Lane (eds), *Bullying in Schools*. London: Trentham Books.
- Roland, E. & Munthe, E. *The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools*. Irish Journal of Psychology, 18:2, 233 – 247, 1997.
- Social Inclusion – Programmes and Schemes, Minsitry of Education and Science, Ireland (n.d.):  
<http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=17241&ecategory=33128&language=EN>

## **Italia**

- Amnesty International Annual Reports. 2006. Italy:  
<http://web.amnesty.org/report2006/ita-summary-eng>
- CEDAW Combined fourth and fifth periodic reports. 2002. Italy:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/238/68/PDF/N0423868.pdf?OpenElement>
- Connect: Italy Report: <http://www.gold.ac.uk/connect/reportitaly.html>
- DITT – Italy (n.d.):  
<http://www.ditt-online.org/Msp/Italy.htm>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. & Costabile, A. 1999. Italy. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.Harachi.
- Menesini, E. & Modiano, R. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Italy*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.

- Ministero dell'Istruzione. 2006. *La scuola statale: Sintesi dei dati – anno scolastico 2005/2006*:

[http://www.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/2006/dati\\_0506.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/2006/dati_0506.pdf)

- Statistics of the republic of Italy. 2006. Accessed on January 20, 2007:

<http://www.parlamento.it/>

## **Letonia**

- Amnesty International Annual report for Latvia. 2006:

<http://web.amnesty.org/report2006/lva-summary-eng>

- CEDAW, Combined initial, second, and third periodic reports. 2004. Latvia:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/422/51/PDF/N0342251.pdf?OpenElement>

- <http://www.stopvaw.org/Latvia.html> (n.d.).

- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## **Lituania**

- Amnesty International Report. 2006. Lithuania:

<http://web.amnesty.org/report2006/ltu-summary-eng>.

- CEDAW Country Report. 2005. Lithuania:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/398/00/PDF/N0539800.pdf?OpenElement>

- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE

<http://www.ibe.unesco.org/>

- Women 2000 - *An Investigation into the Status of Women's Rights in Central and South-Eastern Europe and the Newly Independent States*.

[http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc\\_id=2064](http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc_id=2064)

- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

- En el informe CEDAW pero no encontrado en Internet:

- Juicial statistics published on the website of the National Court Administration

- Women 2000: Gender equality development and peace for the 21<sup>st</sup> century (Beijing +5) of the UN Committee on the Elimination of Discrimination against women.

- Women and men in Lithuania – statistical data reflecting gender-related problem areas - Dept of Informatics and communication – Ministry of interior

## **Luxemburgo**

- CEDAW, Fifth periodic country report: Luxembourg:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/343/40/PDF/N0634340.pdf?OpenElement>
- Connect: Luxembourg Report:  
<http://www.gold.ac.uk/connect/reportluxembourg.html>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Steffgen, G. & Russon, C. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Luxembourg*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.

## **Malta**

- Borg, M.G. 1999. *The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren*:  
<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1544207>
- CEDAW: Malta. 2004. Initial, Second and Third periodic reports:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/761/60/PDF/N0276160.pdf?OpenElement>
- Chan, J. B. L. 1997. *Changing Police Culture: Policing in a Multicultural Society*, Cambridge: Cambridge University Press
- European Agency for Safety and Health at work. 2006. *Health Workplace Initiative*:  
[http://hwi.osha.europa.eu/topic\\_prevention\\_violence/malta/key\\_statistics.html](http://hwi.osha.europa.eu/topic_prevention_violence/malta/key_statistics.html)

- Gonzi, L. 2006. *Budget Speech*:  
[www.mfin.gov.mt/image.aspx?site=MFIN&ref=2006\\_speech\\_en](http://www.mfin.gov.mt/image.aspx?site=MFIN&ref=2006_speech_en)
- Grech, J. 2002. *Establishing and Anti-Bullying policy in a secondary school*:  
[http://www.education.gov.mt/edu/edu\\_division/research/research\\_2002\\_anti\\_bullying.htm](http://www.education.gov.mt/edu/edu_division/research/research_2002_anti_bullying.htm)
- MaltaMedia News. 2006. *Revised tax bands among budget measures*:  
[http://www.maltamedia.com/news/2005/gp/article\\_11967.shtml](http://www.maltamedia.com/news/2005/gp/article_11967.shtml)
- Ministry of Education. 1999. *National Minimum Curriculum*:  
[http://www.curriculum.gov.mt/docs/nmc\\_english.pdf](http://www.curriculum.gov.mt/docs/nmc_english.pdf).
- Ministry for Social Policy. 2002:  
[http://www.msp.gov.mt/ministry/sexual\\_harassment.asp](http://www.msp.gov.mt/ministry/sexual_harassment.asp)
- Santonastaso, P., Scicluna, D., Colombo, G., Zanetti, T., and Favaro A. 2006. *Eating disorders and attitudes in Maltese and Italian female students*:  
<http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?Aktion=ShowPDF&ArtikelNr=91801&ProduktNr=224276&Ausgabe=231737&filename=91801.pdf>
- U.S.A department of state report. 2005:  
<http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005/61663.htm>
- Wilson, R. (n.d.). *Crime and Society a comparative tour around the world: Malta*: <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/rwinslow/europe/malta.html>
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## **Polonia**

- British Council Poland: <http://www.britishcouncil.org/poland-counteracting-domestic-violence.htm>.
- CEDAW. 2004. The sixth periodic report on Poland 2004:  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/reports.htm#s>.
- The Network of East-West Women-Polska:  
<http://www.neww.org.pl/en.php/home/index/0.html>.
- U.N. General Assembly, Department of Public Information:  
<http://www.un.org/News/Press/docs/2007/wom1591.doc.htm>.
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Poland: <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005>.
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## Portugal

- CEDAW. 2006. Sixth periodic report:  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/reports.htm#s>
- Connect: Portugal Report:  
<http://www.gold.ac.uk/connect/reportportugal.html>
- Council of Europe-Parliamentary Assembly 2004:  
<http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc04/EDOC10273.htm>
- Council of Europe-Stocktaking study on the measures and actions taken in CoE Member States to combat violence against women-  
[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/077\\_CDEG\(2006\)3\\_E.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/077_CDEG(2006)3_E.asp#TopOfPage)
- De Almeida, A.T., Portugal. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds). 1999. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)
- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE  
<http://www.ibe.unesco.org/>
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Sweden at <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005>.

## Reino Unido

- CEDAW: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/reports.htm#p>.
- Council of Europe-Stocktaking study on the measures and actions taken in CoE Member States to combat violence against women-  
[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/077\\_CDEG\(2006\)3\\_E.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/077_CDEG(2006)3_E.asp#TopOfPage).
- Connect: UK Report: <http://www.gold.ac.uk/connect/reportuk.html>
- Council of Europe-Legislation in the Member States of the COE in the field of violence against women-

[http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/05.\\_violence\\_against\\_women/094\\_EG\(2004\)2.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/05._violence_against_women/094_EG(2004)2.asp#TopOfPage).

- Cowie, H., Jennifer, D. & Sharp, S. 2001. *Tackling Violence in School: A Report from the UK*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.

- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*,

European Crime Prevention Network:

[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)

- UK Home Office- <http://www.homeoffice.gov.uk/crime-victims/reducing-crime/sexual-offences/>

- World Report on Violence and Health at <http://www.who.int/en/>.

## **República Checa**

- CEDAW: Czech Republic:

- Second periodic report, 2002:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/377/44/IMG/N0037744.pdf?OpenElement>

- Third periodic report, 2006:

<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/518/73/PDF/N0451873.pdf?OpenElement>

- EURYDICE. 2006. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*.

- Stop Violence Against Women: <http://www.stopvaw.org>

<http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/>

- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/)

- Women 2000 - *An Investigation into the Status of Women's Rights in Central and South-Eastern Europe and the Newly Independent States*:

[http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc\\_id=2057](http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc_id=2057)

## Rumanía

- Amnesty International Report. 2006. Rumania:  
<http://web.amnesty.org/report2006/rom-summary-eng>.
- Avram, G. 2005. *Annual Report - Rumania*, Edited by: The Secretary General of the VIF Coalition - GRADO Bucharest, The Secretary of the Strategy and Standards Committee – ARTEMIS Cluj, The Secretary of the Institutional Development – APFR Timișoara:  
<http://www.stopvaw.org/Romania3.html>
- CEDAW Country Report. 2002. Rumania:  
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/660/26/PDF/N0366026.pdf?OpenElement>
- Country Report on Education. 2000. Romania: [http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/csbsc/country\\_reports/Education\\_Romania.htm](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/csbsc/country_reports/Education_Romania.htm)
- Profiles of national reports of education systems. UNESCO: IBE  
<http://www.ibe.unesco.org/>
- Women 2000, *An Investigation into the Status of Women's Rights in Central and South-Eastern Europe and the Newly Independent States*.  
[http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc\\_id=2068](http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc_id=2068)
- World Health Organisation. 2002. *World Report on violence and health*.

## Suecia

- Andersson, B. & Hibell, B. 1995. *Skolelevers drogvanor*. (Schoolchildren's drug habits) Rapport nr 47. Stockholm: Centralförbundet för alkohol- och narkotikaupplysning.
- CEDAW. 2001. Fifth periodic report 2001:  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/reports.htm#s>
- Connect: Sweden Report:  
<http://www.gold.ac.uk/connect/reportsweden.html>
- European Union. 2004. *A Review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*, European Crime Prevention Network:  
[http://ec.europa.eu/justice\\_home/eucpn/docs/review\\_bullying\\_at\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/eucpn/docs/review_bullying_at_school_en.pdf)



- Hindelang, M.J., Hirschi, T. & Weiss, J.G. 1981. *Measuring delinquency*. Beverly Hills: Sage Publications
- Ministry of Integration and Gender Equality Sweden  
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/7119>
- Ring, J. 1999. *Hem och skola, kamrater och brott*. (Home and school peers and crime) Department of Criminology, University of Stockholm.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. 1998. *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svensson, R. 2001. *Tackling Violence in Schools: A Report from Sweden*. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8<sup>th</sup>.
- U.S. Department of State Country Report on Human Rights Practices in Sweden at <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2005>.
- Wikström, P-O.H. 1990. *Age and Crime in a Stockholm Cohort*. *Journal of Quantitative Criminology*, 6, 61-84.
- Wilson, J.Q. & Herrnstein, R.J. 1985. *Crime and human nature*. New York: Simon & Schuster.
- Women's Empowerment Website  
<http://www.qweb.kvinnoforum.se/FramePages/frameset.htm>



**ANEXO I**

**CUESTIONARIOS**



## ENTREVISTA PROFESORADO

### RELACIONES ENTRE IGUALES

- ¿En qué cursos das clases? ¿Cuáles son las edades de los chicos y chicas? ¿Cuántos años llevas?
- ¿Cómo se relacionan los y las adolescentes entre ellos y ellas? ¿En el tiempo que llevas, dirías que las formas de relacionarse han cambiado? ¿En qué sentido?
- Piensa en los líderes chicos. ¿Cómo los definirías? ¿Cómo tratan a los demás?
- Piensa en las líderes chicas. ¿Cómo las definirías? ¿Cómo tratan a los demás?
- ¿Crees que hay diferencias entre los chicos y las chicas? ¿Cuáles?

### ATRACTIVO Y AMOR

- ¿Qué comentarios hacen los chicos sobre las chicas que les gustan? ¿Cómo crees que son los chicos que gustan más a las chicas?
  - Y las chicas, ¿Cómo crees que son las chicas que más gustan?
- ¿Crees que a los y las adolescentes les influyen los comentarios del grupo de amigos o amigas a la hora de mantener una relación?
- ¿Crees que hay diferencias entre los chicos que más gustan y las chicas que más gustan?
  - ¿Cómo crees que influyen los medios de comunicación en lo que buscan los y las adolescentes, en qué consideran atractivo?
  - ¿Cómo crees que entienden el amor los y las adolescentes?
  - ¿Dirías que la imagen del amor ha cambiado o siempre ha sido igual?
  - ¿Cuáles son los programas que ven los y las adolescentes? ¿Qué imagen dan del amor, las relaciones, etc.?

### VIOLENCIA

- ¿Crees que a los y las adolescentes les preocupa la violencia de género?
- ¿Identifican claramente qué constituye violencia?
- ¿Mantienen comportamientos violentos en sus relaciones?
- ¿Te has encontrado con alguna relación con violencia de cualquier tipo entre adolescentes? ¿Cómo has reaccionado? ¿Cómo ha reaccionado el entorno, los otros adolescentes?
- ¿Qué crees que harían los y las adolescentes en el caso que alguien cercano estuviese manteniendo una relación violenta?

## FAMILIA Y ESCUELA

- ¿Se trata el tema del amor en el instituto? ¿Cómo?
  - ¿Crees que debería hacerse? ¿Cómo?
  - ¿Y el de la violencia de género? ¿Cómo?
  - ¿Crees que debería tratarse? ¿Cómo?
  - ¿Los y las adolescentes tienen suficiente información sobre sexualidad?
  - Y con sus familias, ¿crees que tratan estos temas?
  - ¿Cuáles creen que son sus principales fuentes de información para estos temas? ¿Con qué personas hablan sobre estos temas? ¿Qué les influye más? ¿Dónde buscan consejo?
- 
- ¿Qué crees que harían los y las adolescentes del instituto en el caso de que alguien próximo a ellos estuviera pasando por una relación violenta?
  - ¿Se trata el tema de la violencia en la familia?
  - ¿Se trata el tema de la violencia en el instituto? ¿Cómo se hace?
- 
- En el caso de las chicas:
    - Tradicionalmente se ha valorado que los chicos tienen fuerza, que dominan, que controlan la situación, ¿crees que las chicas valoran otras cosas como que el chico sea comprensivo?
    - ¿Alguna pareja de las chicas del instituto le ha prohibido ir a algún sitio, vestir de una determinada manera, que hable con otros chicos, ...?
      - En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado ella? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo ha reaccionado el profesorado?
    - ¿Alguna chica ha impuesto estas restricciones a su pareja?
      - En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado él? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo ha reaccionado el profesorado?
- 
- En el caso de los chicos:
    - ¿Algún chico del instituto le ha prohibido a su novia ir a algún sitio, vestir de una determinada manera, que hable con otros chicos, ...?

- En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado ella? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo ha reaccionado el profesorado?

- ¿A algún chico le han impuesto estas restricciones su pareja?

- En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado él? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo ha reaccionado el profesorado?

- Si algún chico o chica del instituto no ha tenido un buen trato en la relación: ¿ha dejado la relación o la ha mantenido? (Reflexión y explicación de los factores relevantes).

- Respecto a las relaciones entre adolescentes de tu instituto:

- ¿Qué crees que les atrae de su pareja?

- ¿Qué valores y características han tenido o tienen (además de lo físico, la manera de ser, cómo les hacen sentir) las personas con las que han mantenido o mantienen una relación?

- ¿Cómo crees que quieren ser tratados por sus parejas?

- ¿Cómo crees que describirían la historia ideal de su relación? ¿Qué valores serían los primeros o más importantes?

- ¿Los y las adolescentes buscan estabilidad, algo que les de seguridad?

- ¿Es posible dar en una relación ternura, pasión, seguridad, respeto y estabilidad? ¿Se está dando en las parejas este tipo de relación? ¿Se podría conseguir todo esto en una relación? ¿Qué aspectos de las relaciones tendrían que revisarse y cambiarse para conseguirlo?

- En las relaciones de los y las adolescentes:

- ¿El amor viene de repente, aparece y desaparece como un rayo?

- ¿Se razonan las cosas en las relaciones o hay alguien que lleva la voz cantante?

- ¿Dan razones que expliquen por qué les agrada una persona? ¿Reflexionan sobre ello?

- Buscan sus propios fines y beneficios o la cooperación? Es decir, cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema de la relación: ¿Deciden de forma cooperativa dónde ir, qué película ver...? ¿Cómo se arreglan las situaciones?

- En una relación, ¿Quién domina? ¿Quién predomina en la toma de decisiones? ¿Por qué?

- Los chicos y las chicas del instituto ¿qué explican a sus amigos y amigas acerca de sus relaciones?
- ¿Hablan en la familia acerca de sus relaciones? ¿Cómo se tratan estos temas, se esquivan, se dialogan, ...?
- ¿Se tratan en el instituto las relaciones afectivas? ¿Cómo? ¿Se dialoga sobre eso, se profundiza, se tienen en cuenta vuestras aportaciones?
- En caso de no hacerse, ¿Cómo se debería hacer?



## ENTREVISTA MONITORES

### RELACIONES ENTRE IGUALES

- ¿Cuáles son las edades de los chicos y chicas del grupo que diriges? ¿Cuántos años llevas?
- ¿Cómo se relacionan los y las adolescentes entre ellos y ellas? ¿En el tiempo que llevas, dirías que las formas de relacionarse han cambiado? ¿En qué sentido?
- Piensa en los líderes chicos. ¿Cómo los definirías? ¿Cómo tratan a los demás?
- Piensa en las líderes chicas. ¿Cómo las definirías? ¿Cómo tratan a los demás?
- ¿Crees que hay diferencias entre los chicos y las chicas? ¿Cuáles?

### ATRACTIVO Y AMOR

- ¿Qué comentarios hacen los chicos sobre las chicas que les gustan? ¿Cómo crees que son los chicos que gustan más a las chicas?
- Y las chicas, ¿Cómo crees que son las chicas que más gustan?
- ¿Crees que a los y las adolescentes les influyen los comentarios del grupo de amigos o amigas a la hora de mantener una relación?
- ¿Crees que hay diferencias entre los chicos que más gustan y las chicas que más gustan?
- ¿Cómo crees que influyen los medios de comunicación en lo que buscan los y las adolescentes, en qué consideran atractivo?
- ¿Cómo crees que entienden el amor los y las adolescentes?
- ¿Dirías que la imagen del amor ha cambiado o siempre ha sido igual?
- ¿Cuáles son los programas que ven los y las adolescentes? ¿Qué imagen dan del amor, las relaciones, etc.?

### VIOLENCIA

- ¿Crees que a los y las adolescentes les preocupa la violencia de género?
- ¿Identifican claramente qué constituye violencia?
- ¿Mantienen comportamientos violentos en sus relaciones?
- ¿Te has encontrado con alguna relación con violencia de cualquier tipo entre adolescentes? ¿Cómo has reaccionado? ¿Cómo ha reaccionado el entorno, los otros adolescentes?
- ¿Qué crees que harían los y las adolescentes en el caso que alguien cercano estuviese manteniendo una relación violenta?

## FAMILIA Y ESCUELA

- ¿Se trata el tema del amor en las actividades que realizáis? ¿Cómo?
  - ¿Crees que debería hacerse? ¿Cómo?
  - ¿Y el de la violencia de género? ¿Cómo?
  - ¿Crees que debería tratarse? ¿Cómo?
  - ¿Los y las adolescentes tienen suficiente información sobre sexualidad?
  - Y con sus familias, ¿crees que tratan estos temas?
  - ¿Cuáles creen que son sus principales fuentes de información para estos temas? ¿Con qué personas hablan sobre estos temas? ¿Qué les influye más? ¿Dónde buscan consejo?
- 
- ¿Qué crees que harían los y las adolescentes en el caso de que alguien próximo a ellos estuviera pasando por una relación violenta?
  - ¿Se trata el tema de la violencia en la familia?
  - ¿Se trata el tema de la violencia en las actividades que realizáis? ¿Cómo se hace?
- 
- En el caso de las chicas:
    - Tradicionalmente se ha valorado que los chicos tienen fuerza, que dominan, que controlan la situación, ¿crees que las chicas valoran otras cosas como que el chico sea comprensivo?
    - ¿Alguna pareja de las chicas del grupo le ha prohibido ir a algún sitio, vestir de una determinada manera, que hable con otros chicos, ...?
      - En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado ella? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo habéis reaccionado los monitores?
    - ¿Alguna chica ha impuesto estas restricciones a su pareja?
      - En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado él? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo ha reaccionado el profesorado?
- 
- En el caso de los chicos:
    - ¿Algún chico del grupo le ha prohibido a su novia ir a algún sitio, vestir de una determinada manera, que hable con otros chicos, ...?
      - En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado ella? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo habéis reaccionado los monitores?

- ¿A algún chico le han impuesto estas restricciones su pareja?
- En caso afirmativo: ¿Cómo ha reaccionado él? ¿Cómo han reaccionado el resto de compañeros y compañeras? ¿Cómo habéis reaccionado los monitores?
- Si algún chico o chica del grupo no ha tenido un buen trato en la relación: ¿ha dejado la relación o la ha mantenido? (Reflexión y explicación de los factores relevantes).
- Respecto a las relaciones entre adolescentes de tu club/asociación/centro:
- ¿Qué crees que les atrae de su pareja?
- ¿Qué valores y características han tenido o tienen (además de lo físico, la manera de ser, cómo les hacen sentir) las personas con las que han mantenido o mantienen una relación?
- ¿Cómo crees que quieren ser tratados por sus parejas?
- ¿Cómo crees que describirían la historia ideal de su relación? ¿Qué valores serían los primeros o más importantes?
- ¿Los y las adolescentes buscan estabilidad, algo que les de seguridad?
- ¿Es posible dar en una relación ternura, pasión, seguridad, respeto y estabilidad? ¿Se está dando en las parejas este tipo de relación? ¿Se podría conseguir todo esto en una relación? ¿Qué aspectos de las relaciones tendrían que revisarse y cambiarse para conseguirlo?
- En las relaciones de los y las adolescentes:
- ¿El amor viene de repente, aparece y desaparece como un rayo?
- ¿Se razonan las cosas en las relaciones o hay alguien que lleva la voz cantante?
- ¿Dan razones que expliquen por qué les agrada una persona? ¿Reflexionan sobre ello?
- Buscan sus propios fines y beneficios o la cooperación? Es decir, cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema de la relación: ¿Deciden de forma cooperativa dónde ir, qué película ver...? ¿Cómo se arreglan las situaciones?
- En una relación, ¿Quién domina? ¿Quién predomina en la toma de decisiones? ¿Por qué?
- Los chicos y las chicas del centro ¿qué explican a sus amigos y amigas acerca de sus relaciones?

- ¿Hablan en la familia acerca de sus relaciones? ¿Cómo se tratan estos temas, se esquivan, se dialogan, ...?
- ¿Se tratan en el centro las relaciones afectivas? ¿Cómo? ¿Se dialoga sobre eso, se profundiza, se tienen en cuenta vuestras aportaciones?
- En caso de no hacerse, ¿Cómo se debería hacer?

## GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

### AMIGOS/AS

- Cuándo salís con los amigos/as, ¿qué hacéis? ¿a dónde vais?
- De tu clase, ¿cuáles son los chicos que tienen más éxito (que gustan más)?
- ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- ¿Cómo tratan a los compañeros de clase/del grupo? ¿Cómo tratan a las chicas? ¿Y a las profesoras/es?
- ¿Cuáles son las chicas que tienen más éxito (que gustan más)?
- ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- ¿Cómo tratan a sus compañeras de clase? ¿Cómo tratan a los chicos? ¿Y a las profesoras/es / monitores?
- Cuando os juntáis con amigos/as...

¿Qué comentáis sobre las chicas/os? ¿Habláis de las personas que os gustan? ¿Soléis coincidir, es decir, os gustan las mismas personas?

¿Y qué comentáis sobre los chicos/as que tienen éxito? ¿Os gustaría ser como ellos/as?

¿Crees que lo que los amigos comentan influye en tus gustos? Es decir, ¿os gusta más o menos una persona según lo que digan los amigos?

- ¿Competís entre vosotros por salir con la misma persona?
- ¿Habláis con los amigos/as sobre vuestras relaciones? ¿Os dais consejos?
- ¿Cómo habláis de las personas con las que habéis mantenido o estáis manteniendo una relación?
- ¿Crees que los amigos/as son importantes? ¿Dirías que sois solidarios/as entre vosotros/as?
- Cuando un amigo/a empieza una relación, ¿la amistad sigue igual? ¿habláis sobre la relación? ¿os dais consejos?
- Si no te gusta la relación que tiene un amigo/a, crees que no le conviene ¿se lo dices? ¿te hace caso?

### ATRACCIÓN Y ÉXITO

- ¿Qué crees que buscan las chicas en un chico? ¿Qué chicos gustan más?
  - ¿Qué crees que buscan los chicos en una chica? ¿Qué chicas gustan más?
- [Reflexionar sobre las diferencias entre el atractivo de un género y del otro]
- ¿Cuándo creéis que gustáis más? ¿Qué imagen os gustaría dar de vosotros/as mismos/as?

- ¿Qué hay que hacer para gustar?
- Piensa en actrices, actores, cantantes, etc. Que os gusten. ¿Por qué crees que gustan? ¿Qué imagen dan? [Mejor si se les hace decir nombres concretos y a partir de ahí pensar en cada una de las personas]
- ¿Qué programas de televisión os gustan? ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Cómo son? ¿Cómo tratan a los demás? ¿Qué relaciones aparecen? ¿Cómo son? [Explorar los personajes que les parecen atractivos, las relaciones que tienen, si les parecen deseables, si las critican, etc.]

## VIOLENCIA

- ¿Creéis que alguien le puede decir a su pareja como vestir?
- ¿Creéis que alguien le puede decir a su pareja con quien o cuando puede quedar?
- ¿Se puede prohibir a tu pareja hablar con otras personas?
- En una relación, ¿tiene que haber celos? ¿Son buenos? ¿necesarios?
- ¿Qué es para vosotros/as una relación violenta?
- Si os enteráis que alguien está padeciendo una relación violenta, ¿cómo reaccionáis?
- Si os enteráis que un amigo trata con violencia a su pareja, ¿qué hacéis? ¿le decís algo?
- ¿Habláis sobre la violencia en la pareja con vuestras familias? ¿cómo?
- ¿Habláis sobre la violencia en las relaciones en el instituto / centro? ¿cómo?
- ¿Qué creéis que tiene que hacer una persona que está en una relación violenta?

---

## EL AMOR

- ¿Cómo sería vuestra relación amorosa ideal? ¿Con qué personas?
- ¿Qué es el amor?
- El amor: llega de repente, aparece y desaparece, hay que trabajarlo, cuando se acaba,...
- Cuando alguien os gusta, ¿sabéis por qué os gusta? ¿las diferentes personas que os han gustado, tienen cosas en común? ¿reflexionáis sobre por qué os gustan?
- En una relación, ¿cómo hay que tomar las decisiones?

## FAMILIA, ESCUELA Y CENTROS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

- ¿Cómo diríais que es la relación de vuestros padres? ¿Cómo se tratan? ¿Os gustaría tener una relación como la suya? ¿Qué aspectos mantendríais? ¿Cuáles cambiaríais?
- ¿Habláis con la familia sobre vuestras relaciones? ¿Y del amor? ¿Cómo se tratan estos temas (se evitan, se dialogan,...)?
- Cuando necesitáis información sobre sexualidad, ¿dónde la buscáis?
- En el instituto/centro, ¿se habla sobre el amor y las relaciones? ¿Cómo?
- ¿Creéis que hay que hablar estas cosas en el instituto/centro? ¿Cómo hay que hacerlo?

## RELATO CHICA

### AMIGAS

- Cuándo salís con las amigas, ¿qué hacéis? ¿a dónde vais?
- De tu clase/grupo, ¿cuáles son los chicos que tienen más éxito (que gustan más)?
- ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- ¿Cómo tratan a los compañeros de clase/grupo? ¿Cómo tratan a las chicas? ¿Y a las profesoras/es / monitores?
- ¿Cuáles son las chicas que tienen más éxito (qué gustan más)?
- ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- ¿Cómo tratan a sus compañeras clase/grupo? ¿Cómo tratan a los chicos? ¿Y a las profesoras/es/ monitores?
- Cuando os juntáis con amigas...

¿Qué comentáis sobre los chicos? ¿Habláis de las personas que os gustan? ¿Soléis coincidir, es decir, os gustan las mismas personas?

¿Y qué comentáis sobre las chicas que tienen éxito? ¿Os gustaría ser como ellas?

¿Crees que lo que las amigas comentan influye en tus gustos? Es decir, ¿os gusta más o menos una persona según lo que digan las amigas?

- ¿Competís entre vosotras por salir con el mismo chico?
- ¿Habláis con las amigas sobre vuestras relaciones? ¿Os dais consejos?
- ¿Cómo habláis de las personas con las que habéis mantenido o estáis manteniendo una relación?
- ¿Crees que las amigas son importantes? ¿Dirías que sois solidarias entre vosotras?
- Cuando una amiga empieza una relación, ¿la amistad sigue igual? ¿habláis sobre la relación? ¿os dais consejos?
- Si no te gusta la relación que tiene una amiga, crees que no le conviene ¿se lo dices? ¿te hace caso?

### ATRACCIÓN Y ÉXITO

- ¿Qué crees que buscan las chicas en un chico? ¿Qué chicos gustan más?
- ¿Qué crees que buscan los chicos en una chica? ¿Qué chicas gustan más?

[Reflexionar sobre las diferencias entre el atractivo de un género y del otro]

- ¿Cuándo crees que gustas más? ¿Qué imagen te gustaría dar de ti misma? ¿Qué haces para estar atractiva?
- ¿Qué hay que hacer para gustar?



- Piensa en actrices, actores, cantantes, etc. Que os gusten. ¿Por qué crees que gustan? ¿Qué imagen dan? [Mejor si se les hace decir nombres concretos y a partir de ahí pensar en cada una de las personas]
- ¿Qué programas de televisión os gustan? ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Cómo son? ¿Cómo tratan a los demás? ¿Qué relaciones aparecen? ¿Cómo son? [Explorar los personajes que les parecen atractivos, las relaciones que tienen, si les parecen deseables, si las critican, etc.]

## VIOLENCIA

- ¿Crees que alguien le puede decir a su pareja como vestir?
  - ¿Crees que alguien le puede decir a su pareja con quien o cuando puede quedar?
  - ¿Se puede prohibir a tu pareja hablar con otras personas?
  - En una relación, ¿tiene que haber celos? ¿Son buenos? ¿necesarios?
  - ¿Qué es para ti una relación violenta?
  - Si te enteras que alguien está padeciendo una relación violenta, ¿cómo reaccionas?
  - Si te enteras que un amigo trata con violencia a su pareja, ¿qué haces? ¿le dices algo?
  - ¿Hablas sobre la violencia en la pareja con tu familia? ¿cómo?
  - ¿Habláis sobre la violencia en las relaciones en el instituto/centro? ¿cómo?
  - ¿Qué crees que tiene que hacer una persona que está en una relación violenta?
- 

## EL AMOR

- ¿Cómo sería tu relación amorosa ideal? ¿Con qué personas?
- ¿Qué es el amor?
- El amor: llega de repente, aparece y desaparece, hay que trabajarlo, cuando se acaba,...
- Cuando alguien te gusta, ¿sabes por qué te gusta? ¿las diferentes personas que te han gustado, tienen cosas en común? ¿reflexionas sobre por qué te gustan?
- En una relación, ¿cómo hay que tomar las decisiones?

## FAMILIA, ESCUELA Y CENTROS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

- ¿Cómo dirías que es la relación de tus padres? ¿Cómo se tratan? ¿Te gustaría tener una relación como la suya? ¿Qué aspectos mantendrías? ¿Cuáles cambiarías?

- ¿Hablas con tu familia sobre tus relaciones? ¿Y del amor? ¿Cómo se tratan estos temas (se evitan, se dialogan,...)?
- Cuando necesitas información sobre sexualidad, ¿dónde la buscas?
- En el centro, ¿se habla sobre el amor y las relaciones? ¿Cómo?
- ¿Crees que hay que hablar estas cosas en el centro? ¿Cómo hay que hacerlo?

## RELATO CHICO

### AMIGOS

- Cuándo salís con los amigos, ¿qué hacéis? ¿a dónde vais?
- De tu clase/grupo, ¿cuáles son los chicos que tienen más éxito (que gustan más)?
- ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- ¿Cómo tratan a los compañeros de clase/grupo? ¿Cómo tratan a las chicas? ¿Y a las profesoras/es / monitores?
- ¿Cuáles son las chicas que tienen más éxito (qué gustan más)?
- ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- ¿Cómo tratan a sus compañeras de clase/grupo? ¿Cómo tratan a los chicos? ¿Y a las profesoras/es / monitores?
- Cuando os juntáis con amigos...

¿Qué comentáis sobre las chicas? ¿Habláis de las personas que os gustan? ¿Soléis coincidir, es decir, os gustan las mismas personas?

¿Y qué comentáis sobre los chicos que tienen éxito? ¿Os gustaría ser como ellos?

¿Crees que lo que los amigos comentan influye en tus gustos? Es decir, ¿os gusta más o menos una persona según lo que digan los amigos?

- ¿Competís entre vosotros por salir con la misma persona?
- ¿Habláis con los amigos sobre vuestras relaciones? ¿Os dais consejos?
- ¿Cómo habláis de las personas con las que habéis mantenido o estáis manteniendo una relación?
- ¿Crees que los amigos son importantes? ¿Dirías que sois solidarios entre vosotros?
- Cuando un amigo empieza una relación, ¿la amistad sigue igual? ¿habláis sobre la relación? ¿os dais consejos?
- Si no te gusta la relación que tiene un amigo, crees que no le conviene ¿se lo dices? ¿te hace caso?

### ATRACCIÓN Y ÉXITO

- ¿Qué crees que buscan las chicas en un chico? ¿Qué chicos gustan más?
- ¿Qué crees que buscan los chicos en una chica? ¿Qué chicas gustan más?

[Reflexionar sobre las diferencias entre el atractivo de un género y del otro]

- ¿Cuándo crees que gustas más? ¿Qué imagen te gustaría dar de ti mismo? ¿Qué haces para estar atractivo?
- ¿Qué hay que hacer para gustar?

- Piensa en actrices, actores, cantantes, etc. Que os gusten. ¿Por qué crees que gustan? ¿Qué imagen dan? [Mejor si se les hace decir nombres concretos y a partir de ahí pensar en cada una de las personas]
- ¿Qué programas de televisión os gustan? ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Cómo son? ¿Cómo tratan a los demás? ¿Qué relaciones aparecen? ¿Cómo son? [Explorar los personajes que les parecen atractivos, las relaciones que tienen, si les parecen deseables, si las critican, etc.]

## VIOLENCIA

- ¿Crees que alguien le puede decir a su pareja como vestir?
  - ¿Crees que alguien le puede decir a su pareja con quien o cuando puede quedar?
  - ¿Se puede prohibir a tu pareja hablar con otras personas?
  - En una relación, ¿tiene que haber celos? ¿Son buenos? ¿necesarios?
  - ¿Qué es para ti una relación violenta?
  - Si te enteras que alguien está padeciendo una relación violenta, ¿cómo reaccionas?
  - Si te enteras que un amigo trata con violencia a su pareja, ¿qué haces? ¿le dices algo?
  - ¿Hablas sobre la violencia en la pareja con tu familia? ¿cómo?
  - ¿Habláis sobre la violencia en las relaciones en el instituto/centro? ¿cómo?
  - ¿Qué crees que tiene que hacer una persona que está en una relación violenta?
- 

## EL AMOR

- ¿Cómo sería tu relación amorosa ideal? ¿Con qué personas?
- ¿Qué es el amor?
- El amor: llega de repente, aparece y desaparece, hay que trabajarlo, cuando se acaba,...
- Cuando alguien te gusta, ¿sabes por qué te gusta? ¿las diferentes personas que te han gustado, tienen cosas en común? ¿reflexionas sobre por qué te gustan?
- En una relación, ¿cómo hay que tomar las decisiones?

## FAMILIA, ESCUELA Y CENTROS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

- ¿Cómo dirías que es la relación de tus padres? ¿Cómo se tratan? ¿Te gustaría tener una relación como la suya? ¿Qué aspectos mantendrías? ¿Cuáles cambiarías?

- ¿Hablas con tu familia sobre tus relaciones? ¿Y del amor? ¿Cómo se tratan estos temas (se evitan, se dialogan,...)?
- Cuando necesitas información sobre sexualidad, ¿dónde la buscas?
- En el instituto/centro, ¿se habla sobre el amor y las relaciones? ¿Cómo?
- ¿Crees que hay que hablar estas cosas en el instituto/centro? ¿Cómo hay que hacerlo?

