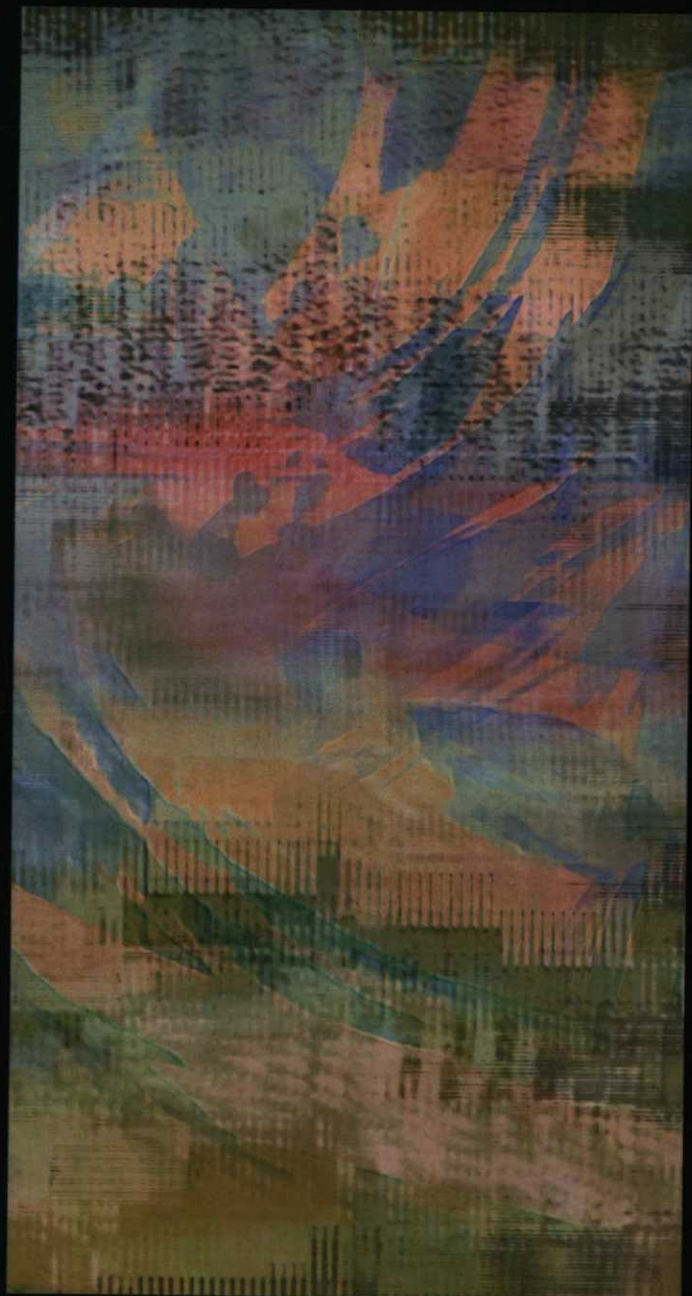


revista de
EDUCCIÓN

Nº 342 ENERO - ABRIL 2007

**Violencia de género y
relaciones de poder:
implicaciones para la educación**







**Violencia de género
y relaciones de poder:
implicaciones para la educación**

Revista de Educación

Nº 342 enero-abril 2007

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones.

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Coordinadora del diseño de portada: Pilar Gúdula García Angulo
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

<http://publicaciones.administracion.es>

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-003-4 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
*Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa*

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
*Director del Centro Nacional de Información
y Comunicación Educativa (CNICE)*

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTOR

Enrique Roca Cobo

SECRETARIA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Teresa Balbontín Maese, Mercedes Díaz Aranda, Sara González Villegas,
Mónica Ortega Roig,
Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría),
Beatriz Pinto González (página web)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (*U. de Murcia*);
Mariano Fernández Enguita (*U. de Salamanca*);
Carlos Marcelo (*U. de Sevilla*);
Manuel de Puelles (*UNED*);
Sebastián Rodríguez Espinar (*U. Autónoma de Barcelona*);
Juan Carlos Tedesco (*UNESCO*)

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot (*EFA/UNESCO; U. de Jerusalén*);
Mark Bray (*International Institute for Educational Planning. IIEPI/UNESCO*);
José Joaquín Bruner (*Universidad Adolfo Ibáñez, Chile*);
Andy Hargreaves (*Boston College*); Seamus Hegarty
(*International Association for the Evaluation of Educational
Achievement, IEA*); Felipe Martínez Rizo
(*Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación, México*); Jaap Scheerens (*OCDE*);
Andreas Schleicher (*OCDE*).

Nacional

Teresa Aguado (*UNED*); Margarita Bartolomé (*U. de Barcelona*);
Jesús Beltrán Llera (*U. Complutense*); Antonio Bolívar
(*U. de Granada*); Josefina Cambra (*Colegios de Doctores y Licenciados*);
Anna Camps (*U. Autónoma de Barcelona*); Colectivo Ioé (*Madrid*);
César Coll (*U. de Barcelona*); Agustín Dosil (*U. de Santiago*);
Gerardo Echeita (*U. Autónoma de Madrid*); Joaquín Gairín
(*U. Autónoma de Barcelona*); M^a Ángeles Galino (*U. Complutense*);
J. L. García Garrido (*UNED*); José Luis Gáviria (*U. Complutense*);
Daniel Gil (*U. de Valencia*); José Gimeno Sacristán (*U. de Valencia*);
Fuensanta Hernández Pina (*U. de Murcia*);
Carmen Labrador (*U. Complutense*); Ramón L. Facal
(*IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber*);
Miguel López Melero (*U. de Málaga*); Elena Martín
(*U. Autónoma de Madrid*); Miquel Martínez (*U. de Barcelona*);
Rosario Martínez Arias (*U. Complutense*); Mario de Miguel (*U. de Oviedo*);
Inés Miret (*Neturity, Madrid*); Juan Manuel Moreno (*Banco Mundial*);
Gerardo Muñoz (*Inspección de Madrid*); Gema Paniagua
(*E. Atención Temprana, Leganés*); Emilio Pedrinaci (*IES El Majuelo, Sevilla*);
Ramón Pérez Juste (*UNED*); Gloria Pérez Serrano (*UNED*);
Ignacio Pozo (*U. Autónoma de Madrid*); M^a Dolores de Prada (*Inspección*);
Joaquim Prats (*U. de Barcelona*); Tomás Recio (*U. de Cantabria*);
Luis Rico (*U. de Granada*); Juana M^a Sancho (*U. de Barcelona*);
Miguel Soler (*Alta Inspección. Valencia*); Consuelo Uceda
(*Colegio La Navata, Madrid*); Mercedes Vico (*U. de Málaga*);
Florencio Villarroya (*IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma*);
Antonio Viñao (*U. de Murcia*)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Creada en 1940, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, sometidas a evaluación externa.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La Revista de Educación aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- Bases de datos españolas: DURSI, PSEDISOC Y RISO (ISOC), DOCE, PSICODOC, DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).
- Catálogos nacionales: CSIC, REBIUN (Bibliotecas Universitarias Españolas), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).

- Catálogos internacionales: Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación

Monográfico

JUANA M ^a SANCHO GIL: Presentación	15
MIGUEL LORENTE ACOSTA: Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones	19
MICHALINOS ZEMBYLAS Y CHRYSTALLA KALOYIROU: Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas	37
CATHERINE BLAYA; ERIC DEBARBIEUX Y BEATRIZ LUCAS MOLINA: La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos	61
CARLOS LOMAS: ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad	83
FERNANDO HERNÁNDEZ; JUDIT VIDIELLA; FERNANDO HERRAIZ Y JUANA M ^a SANCHO: El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades	103
ENRIQUE JAVIER DIEZ GUTIÉRREZ: El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela	127
CARME PANCHÓN E IGLESIAS: Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro	147
SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA: Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres	167
MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA; ANA MAÑERU MÉNDEZ; RAQUEL MARTÍN SÁNCHEZ; CRISTINA DE LA TORRE SANZ Y ALMUDENA ALCALDE RUMAYOR: La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas	189

Investigaciones y estudios

JOAQUIM CASAL; MARIBEL GARCÍA Y RAFAEL MERINO: Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos	213
NATALIO EXTREMERA PACHECO; AUXILIADORA DURÁN Y LOURDES REY: Inteligencia emocional y su relación con los niveles de <i>burnout</i> , <i>engagement</i> y estrés en estudiantes universitarios	215
JERÓNIMO JUIDÍAS BARROSO Y ISABEL R. RODRÍGUEZ ORTIZ: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos	217
JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA: Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas	219
CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO; PILAR ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL Y SANTIAGO PALACIOS NAVARRO. La televisión y el desarrollo de valores	221
MARÍA PALLISERA DÍAZ Y MARÍA RIUS BONJOCH: ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad	223
ELENA RAMÍREZ ORELLANA; ANA B. DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ Y MARÍA CLEMENTE LINUESA: Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	225
JULIO ROCA DE LARIOS Y ROSA M ^a MANCHÓN RUIZ: Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)	227
M ^a DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ: Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate	229
ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ ORTIZ Y JOAQUÍN MORA ROCHE: El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática	231
FRANCISCO JAVIER TEJEDOR Y ANA GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO: Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES	233
ANA VEGA NAVARRO: Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones So!Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones	235

Ensayos e informes

MANUELA CABALLERO MURILLO E ISABEL CUADRADO GORDILLO: La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen	239
ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO; CRISTINA SALES ÁRASA Y JOSÉ PEIRATS CHACÓN: Los programas electorales del 14-M y la migración tecnológica hacia el sistema escolar	241

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA Y MIGUEL PÉREZ FERRA: La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica	243
---	-----

Experiencias educativas (innovación)

ANA M. LÓPEZ; AURORA LACUEVA: Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado	247
--	-----

Índice bibliográfico

MÓNICA ORTEGA ROIG: Índice bibliográfico de la <i>Revista de Educación</i> . Año 2006 (números 339-340-341 y extraordinario)	251
--	-----

Evaluadores del año 2006

Recensiones y libros recibidos	255
---	-----



Monográfico

Presentación.

Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación

Juana M^a Sancho

Los datos sobre la violencia física extrema contra las mujeres (62 muertes en España hasta noviembre de 2006 –según las cifras oficiales– y más de 100 según la Red Estatal de Organizaciones contra la Violencia de Género) no dejan de ser una salpicadura del hirviente caldo de cultivo de una cultura asentada en el predominio y la dominación de unas personas sobre otras (y especialmente sobre las mujeres). La alarma social provocada por este efervescente borbotón puede servir de ocasión para plantear, una vez más, la importancia de favorecer relaciones sociales en todos los órdenes de la vida (personal, social, económico, cultural, político, tecnológico) basadas en el reconocimiento del Otro (quienquiera que sea). Un *otro legítimo* cuya alteridad y diferencia representa una riqueza, que amplía las posibilidades de ser y no ha de constituir una amenaza, además de un aprendizaje en el que la educación –la escuela– tiene un papel esencial. Abordar distintas perspectivas de este acuciante tema es la finalidad de este monográfico.

El tema de la violencia de género puede abordarse de muchos modos, incluso utilizarse de forma cínica e interesada, a modo de cortina de humo que ocultara siglos, milenios de violencia simbólica (psíquica, cognitiva, emocional) que ha impedido a la gran mayoría de las mujeres (y a un buen número de hombres) la posibilidad de ser y de pensarse más allá de las coordenadas impuestas por unas sociedades creadas por y para un tipo de hombres. Este no es, desde luego, el objetivo que persiguen los trabajos reunidos en este monográfico.

Reconocer y denunciar la violencia física que sistemáticamente sufren muchas mujeres, pero también niños, niñas y hombres que carecen de ciertos atributos de la

cultura dominante (ser blanco, medianamente rico, heterosexual, estar interesado por el deporte...) no puede impedirnos ver las claves de la construcción y el funcionamiento de una sociedad que sólo permite una forma de ser, que tiene una historia escrita para cada uno de sus miembros desde antes de nacer y que se resiste con *uñas y dientes* a cualquier organización alternativa que signifique, para un determinado grupo, la pérdida de poder económico, político, cultural, tecnológico y personal.

Me conmueve y me indigna, siempre en la misma proporción, cada nueva noticia de ataque físico a una mujer, a un niño, a una niña, a un homosexual y a un emigrante. Y los pongo en la misma línea porque considero que son parte del mismo fenómeno: el de la miseria moral que supone trasladar la propia rabia y frustración al Otro más débil. Pero quienes llevan a cabo estos actos execrables en realidad han perdido, los han vencido sus propias circunstancias, su propia incapacidad de encontrarse sentido. Además sirven de espejo benevolente para muchos que al mirarse se sienten «buenos»: «yo no le he puesto nunca la mano encima a nadie».

Pero como mujer me conmueve y me indigna más, si cabe, el menosprecio sistemático –y legitimado por leyes realizadas por los hombres que «nunca han puesto la mano encima a nadie»– que representa hacer creer a alguien que es inferior por haber nacido mujer, pobre, con la piel de otro color, en el país «equivocado», o con determinadas tendencias sexuales. Me rebela que una mujer se vea a obligada, sin desearlo, a compartir su vida con alguien porque se le ha negado la educación y/o se le impide trabajar para su propio sustento; que además de ser psicológica y emocionalmente maltratada se sienta culpable por sentirlo; o que ni siquiera lo sienta porque le han inculcado hasta los huesos que no es un ser humano sino un objeto. Me perturba que las iglesias que prometen vida eterna a las mujeres las sitúen y mantengan en la tierra en posiciones de sometimiento y servitud, relegando su participación al desempeño de aquellas funciones que significan estar al servicio de los hombres, como también me inquietan los grandes (o pequeños) *probombres* que se benefician y enriquecen mediante prácticas sofisticadas y legalizadas de esclavitud. Los adultos (y adultas) que convierten a niños y niñas en blanco de sus iras, en reflejo de sus frustraciones o en refugio de su inadecuada educación sentimental. Igual que me exaspera la encarnación de la masculinidad hegemónica que lleva a los hombres a no poder elegir, sin sentir una enorme presión, como encarar su vida y su trabajo; o la que expresa su *superioridad moral* apaleando a pobres, emigrantes o a quienes no han tenido miedo a manifestar sus preferencias sexuales no hegemónicas.

El comportamiento violento más profundo y dañino para el ser humano no es sólo el que se manifiesta de forma física, por extremo que este sea, sino el que impone con-

diciones de vida imposibles para el Otro, que coartan su posibilidad y deseo de ser, de convertirse en la dueña (o el dueño) de su propia vida y de tener la capacidad legal, social, cultural, económica, emocional y cognitiva de decir SÍ o NO.

De ahí que los lectores y lectoras encontrarán en los artículos que configuran este monográfico una aproximación amplia y compleja al tema de la prevención de la violencia de género. Una perspectiva que comienza en el análisis de las raíces culturales de la violencia hacia las mujeres y hacia otros grupos percibidos como diferentes, pasa por el estudio de las diversas manifestaciones de la violencia y sus modos de perpetuación, y acaba presentando las recomendaciones y las medidas paliativas -tanto las ya dispuestas como las que deberían ponerse en marcha- para su erradicación. Estas reflexiones y recomendaciones se centran en el sistema escolar y en la familia, no porque sean responsables únicos de la educación de niños, niñas y jóvenes, sino por su relevante papel en este proceso. Todo ello persigue un objetivo clave: ayudar a poner en cuestión las raíces naturalizadas de la violencia, nombrar lo no nombrado y, sobre todo, procurar nuevas formas de educar y de relacionarnos entre nosotros y nosotras.

Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones

Miguel Lorente Acosta

Médico Forense. Coordinador General de los Institutos de Medicina Legal de Andalucía.

Profesor Asociado de Medicina Legal. Universidad de Granada

Resumen

La realidad actual de la violencia de género debe llevarnos a preguntarnos sobre el pasado, pues la conclusión de esta primera aproximación es clara: hoy, en pleno siglo XXI, estamos buscando soluciones a las agresiones contra las mujeres y tratando de dar una respuesta global al problema de la violencia de género, a pesar de su constante y continua presencia histórica. La sociedad ha aceptado la realidad de la violencia de género para luego reducirla a casos aislados, justificarla en virtud de determinados factores, o contextualizarla alrededor de ciertas circunstancias. Este hecho ha de tenerse en cuenta en el estudio actual y en la valoración de las medidas que se han puesto en marcha, pues, de lo contrario, con otros instrumentos, podemos caer en el mismo error y perpetuar la escisión entre realidad y percepción. Desde esta perspectiva, el trabajo realiza un análisis de las circunstancias que han llevado a este posicionamiento social, y realiza una reflexión crítica acerca de algunas de las principales medidas desarrolladas a raíz de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Palabras clave: violencia de género, ley integral, masculinidad, educación, cultura patriarcal, medidas integrales.

Abstract: *Gender violence, education and socialization: Actions and reactions*

The current reality of gender violence should take us to question the past, because the conclusion to this initial approach is clear: today, in the XXI century, we are trying to find partial solutions to the consequence of the aggressions against women and a global solution to gender violence, in spite of its constant and continual historic presence. Society has accepted the reality of gender violence to then proceed to reduce it to single cases, to justify it in the light of particular factors and to contextualize it around some circumstances. This reality must

be taken into account in this analysis, and in the assessment of measures which has been set up; otherwise, by using different instruments, we could incur into the same mistake, and perpetuate the breach between reality and perception. From this perspective, the paper analyses the circumstances that have led to this social position, and critically reflects on some of the main measures developed after the new Spanish Law on Integral Protection Measures against Gender Violence.

Key words: gender violence, Spanish Integral Law, masculinity, education, patriarchal culture, integral measures.

La violencia de género como resultado

Podría parecer extraño, pero el problema social que representa la violencia de género ha venido marcado tanto por su invisibilidad como por su continua y constante presencia a lo largo de la historia, y esta situación antitética ha marcado, como veremos, la realidad de las mujeres en la sociedad.

No obstante, podría pensarse que una de estas circunstancias, la invisibilidad o la manifestación, debería llevar a la negación de la otra, pero en verdad ocurre lo contrario. Ambos elementos se necesitan y complementan para construir la estructura social y el significado que debe levantarse ante la violencia de género, de forma que, como arbotantes contrapuestos, ha podido mantenerse en pie a lo largo de la historia y soportar los envites más fuertes y los vientos de cambio más intensos.

Si el objetivo hubiera sido ocultar todo para mantener una imagen irreal de la desigualdad de las mujeres y sostener la inexistencia de la violencia, podríamos decir, ante los «inevitables» casos que hubieran trascendido ese mundo oculto, que se habría fracasado. Por otra parte, si la violencia se hubiera manifestado en toda su dimensión y con todas sus consecuencias, la reacción social se habría producido de manera indefectible antes o después, con mayor o menor intensidad. De este modo, cualquiera de las posiciones monolíticas habría sin duda fracasado en su objetivo de mantener la desigualdad entre hombres y mujeres como parte de la estructura social (Lorente, 2001).

Por ello, la violencia de género siempre ha estado presente como realidad y como resultado, en todo momento se ha legislado contra las agresiones de los hombres a las mujeres, y en cualquier época se han producido casos que han recibido la respuesta implacable de las instituciones, pero, en lugar de ser interpretados como una manifestación de algo oculto o como signo de un problema más profundo, han sido presen-

tados como resultados aislados de situaciones y circunstancias desviadas por anormales o patológicas, para que acabaran con su propia representación (Stark, 1979).

La sociedad patriarcal ha necesitado esos casos para demostrar que la violencia de género no existía como un problema social, para sostener que sólo había casos aislados y que la propia respuesta ante algunos de ellos demostraba su compromiso frente a la violencia. De ahí que nunca se haya negado como posibilidad, aunque sí se ha desnaturalizado en su manifestación (Lorente, 2004).

La violencia de género como manifestación

La realidad se presenta ante nosotros con claridad: la violencia contra las mujeres ha estado presente de forma generalizada a lo largo de la historia. Es cierto que se ha presentado de distintas formas, unas veces de manera más subliminal, mediante el control social o la discriminación, otras de manera objetiva, dando lugar a agresiones y ataques, pero en ningún momento ha estado ausente. Para conocer el significado de una situación estructural como la apuntada, podríamos dar un largo rodeo que nos llevaría al punto de partida, a esa realidad violenta que tratamos de analizar. Para evitar ese prolongado recorrido y centrarnos en su significado, podemos tomar un atajo que a la vez estimule la reflexión. Para ello, lanzaremos al aire una pregunta: ¿Qué circunstancias deben existir para que una violencia nacida en el seno de relaciones caracterizadas por el afecto y el amor haya estado presente a lo largo de los tiempos sin apenas una modificación significativa, hasta el punto de que hoy, en pleno siglo XXI, nos estamos preguntando sobre el origen de la misma, y andamos buscando soluciones? (Lorente, 1998).

La propia pregunta ya nos está apuntando que la violencia de género es una manifestación de algo más profundo y oculto dentro de una realidad que, de alguna manera, ha integrado la violencia contra las mujeres como más de sus posibles manifestaciones. Para que se haya podido dar esta situación, ha sido necesaria la coexistencia de dos factores fundamentales, por un lado, es necesaria la presencia de algún elemento que sea el origen y que determine que esas conductas se puedan producir de forma generalizada e intemporal, y, por otro lado, ha de haber algún elemento en el resultado para que, pese a la gravedad y la objetividad del fenómeno, éste haya sido ocultado, minimizado y contextualizado. Sin estos elementos las características esen-

ciales de la violencia contra las mujeres, su omnipresencia en todas las culturas y países, y su continuidad en el tiempo, no habrían sido posibles (Jouriles, 1999; Dobie y cols., 2004; Kubiak, 2005; Ruiz Pérez, 2005).

El análisis de estas circunstancias muestra que el elemento común que está en el origen y en la finalidad de las conductas violentas contra las mujeres son los valores culturales que han actuado sobre cada uno de los géneros y que han hecho de ellos un elemento de desigualdad sobre el que construir una posición de poder, ya que el reconocimiento de las funciones asignadas a cada uno de los géneros (masculino y femenino) no sólo es distinto por ser éstas diferentes, sino que, ante todo, se debe a que tienen un valor distinto (Walter, 1979).

La cultura patriarcal y los valores derivados de la misma, esa construcción de las referencias sobre la imagen y el interés de los hombres, es la que ha permitido que mientras que a los papeles de los hombres se les otorgaba la mayor consideración social, los de las mujeres ocupaban en un lugar secundario: hay grandes mujeres, pero siempre «detrás de grandes hombres», la cotidianidad nunca es extraordinaria, y sus tareas resultan invisibles (como el cuidado de la familia, el mantenimiento del hogar -hacer las camas y la comida, limpiar, fregar...-, la búsqueda de la felicidad y el bienestar emocional...) y no son valoradas. Su esencia no era el ser de esa manera, sino el no poder ser de otra forma, y lo que tiene que ser no tiene nada de extraordinario en ser, en algún caso lo tendría en no ser, y quien es responsable de ello nunca lo será por haber procurado que sea, pero sí será responsable de que no haya sido. Por eso, la presión histórica sobre las mujeres en las tareas asignadas de acuerdo con el papel que les ha sido otorgado no está tanto en ser unas buenas madres, esposas y amas de casa -«que es su obligación»-, sino en la posibilidad de que no lo sean, con toda la sanción social y moral que ello supondría.

Es la ausencia de reconocimiento lo que ha postergado a las mujeres a la oscuridad histórica, no ha habido brillo en sus tareas, ni en su conducta, ni en hacer aquello para lo que estaban especialmente capacitadas por esas características que ellas poseen según lo que, desde el criterio patriarcal, se ha destacado de su psico-biología: la delicadeza, la capacidad de comprensión, de perdón, de obediencia, de dar cariño y de cuidar de los demás (debido al instinto maternal desarrollado)... y debido a las cuales se ha reconocido que son ellas las que deben hacer las tareas domésticas. A pesar de ello, y de ser la base y la estructura alrededor de la cual ha crecido la sociedad, siempre ha sido una labor invisible, no por no haber sido, sino porque tenía que ser así, y, por ello, no se ha reconocido, más bien al contrario: frente al sacrificio del hombre que tenía que salir del hogar, de arriesgar su imagen y de perder su fuerza en

procurar el sustento económico de la familia, la mujer siempre ha sido presentada como protagonista de la comodidad, la tranquilidad y la seguridad del hogar, desempeñando tareas que no entrañaban riesgos ni sufrimientos (Symonds, 1979).

Siempre ha sido así, a lo largo de la historia, quien ha tenido la capacidad de elegir y de valorar ha elegido lo que más le ha interesado y lo ha valorado por encima de cualquier otro comportamiento, de manera que, al final, la existencia de ese orden superior queda recubierta por un velo de naturalidad que no queda más remedio que acatar. Y, al contrario de lo que pueda parecer, no está fundamentado principalmente en cada una de las conductas presentes, sino en el peso de la Historia, en los valores heredados, en los principios sin fin que nos son transmitidos, en cada una de las actitudes que nos llegan por medio de la tradición y en la falta de reflexión ahogada por la costumbre. Todo un complejo mecanismo de anestesia social nos hace insensibles al dolor de la injusticia que constituye esta desigualdad que todavía hoy padecemos. Por eso, un proceso tan injusto ha perdurado a lo largo de toda la historia sin que haya habido respuesta social para modificarlo hasta prácticamente finales del siglo XIX, a pesar de lo cual, la «sociedad homolítica» apenas ha sentido los envites de la igualdad propiciada por el feminismo. Los mecanismos, para ser eficaces, han tenido que ser especialmente complejos, pero su complejidad estaba basada más en el maquiavelismo de su diseño que en lo difícil de su planteamiento, pues, básicamente, han sido dos los elementos de este mecanismo (Lorente, 2004):

- Por una parte, la vida social ha sido dividida en dos esferas, la pública y la privada. Los hombres se han asignado una serie de cualidades y habilidades que coinciden con las funciones que ellos mismos han destinado a ser desarrolladas en la esfera pública, motivo por el cual son ellos los encargados de llevarlas a la práctica. Por el contrario, las cualidades y habilidades de las mujeres han coincidido con aquellas otras funciones relacionadas con la vida privada, por lo cual, y de manera natural, son ellas las que deben permanecer en el hogar realizándolas.
- Una vez distribuida así la vida, se le da un valor superior a lo público por todo lo que ello conlleva de riesgo, de inseguridad, de esfuerzo, de estar sometido a circunstancias no controladas por uno mismo, de dependencia de lo que hagan los demás, de competitividad... Todo esto implica una gran presión simplemente por el hecho de estar ahí, lo cual contrasta con la seguridad, la tranquilidad, el control de la situación, la comodidad, la independencia de otros elementos y la consecuente falta de competitividad... del mundo privado del hogar.

De este modo, las historias que pasan a formar parte de la historia no son las historias de los hombres, sino aquéllas realmente importantes, que son las que han transcurrido en el seno de lo público y que, curiosamente, son las que han sido protagonizadas por los hombres ya que eran ellos quienes podían hacerlo. De nuevo, la selección natural aplicada a lo social es el mecanismo que ha dado lugar a una sociedad patriarcal a imagen y semejanza del hombre.

Las historias de los hombres se convierten en historias de todos, mientras que las historias de las mujeres nunca dejan de ser historias de mujeres, las cuales, como el papel femenino en la sociedad, vienen a complementar, casi a reforzar, por contraste, el papel masculino, y permiten adornar la historia con anécdotas y confirmarla con excepciones. Por eso, la misma historia patriarcal necesita que haya grandes mujeres para ratificar la excepcionalidad de esos hechos y, sobre todo, para presentarlas como algo puntual y sin continuidad, más producto de las circunstancias que de cualquier otra cosa –de ahí las heroínas o las artistas influidas más por el ambiente que por su condición. Por eso, quienes han intentado destacar en aquello en lo que lo hacían los hombres han sido especialmente atacadas hasta ser relegadas a la invisibilidad del olvido.

La desigualdad cultural y social ha sido creada de manera artificial y en beneficio de los hombres y de su posición, y la violencia de género nace de ella, de la necesidad de imponerse y corregir aquello que desde esa posición se considera desviado. Sin embargo, la relación entre violencia y desigualdad es biunívoca, pues la desigualdad también necesita de la violencia. Sin ésta, no se habría podido mantener algo tan injusto y antinatural como la desigualdad, ya que, antes o después, la sociedad habría reaccionado. Pero la violencia ha actuado como un dique de contención capaz de separar y mantener las aguas de la equidad aisladas y a distinto nivel, y, sin ella, sin los pilares rígidos de la violencia, la creación cultural del patriarcado habría terminado por ceder ante la presión del progreso y la evolución social.

La distribución injusta y desigual de los papeles en el mundo polarizado de los géneros se basa en la violencia, en la imposición de un orden que te atrapa y limita y que impide toda salida a riesgo ser olvidada no ya en la historia, sino en el propio presente (Herman, 1992). La violencia que empuja a aceptar este mundo y la amenaza que impide salir del mismo son los elementos que han permitido al poder androcéntrico imponer este modelo social a las mujeres. Éste es un poder que, como todo ellos, se caracteriza por su capacidad para premiar, castigar e influir. Dicho poder se ha manifestado, como en ninguna otra circunstancia, en la creación artificial de un mundo único basado en la concepción masculina del mismo y que ha sido capaz de pervivir en todo tiempo, lugar y cultura. En todo momento, en cualquier lugar y en las

culturas más diversas, el mundo ha sido patriarcal y las mujeres han sido obligadas a desempeñar el papel previamente concebido para ellas.

Violencia social invisible capaz de crear la desigualdad con una apariencia de aceptación para quienes la sufren, violencia en la sociedad visible que discrimina a las mujeres, que las obliga a trabajar fuera y dentro de casa, que les impone demostrar a diario su capacidad, que les obliga a ser «mujeres 10» sin dejar de ser «ceros a la izquierda». Violencia de género física y psicológica que como las dosis de recuerdo de una vacuna machista es sufrida por las mujeres para recordarles las pautas que deben seguir en el seno de esa relación y cual es la esencia del que debe ser su papel en la sociedad. La violencia, como las mujeres, también ha permanecido invisible –salvo en algunos casos extraordinarios necesarios y que, por su gravedad o por sus formas, han traspasado los límites del terreno en el que tenía que desarrollarse la partida– a pesar de ser tan objetiva como el hecho de estar definida por un resultado en forma de daño físico o psíquico. Esta invisibilidad se ha conseguido también gracias a un doble mecanismo: el hecho de atacar a alguien invisible (las mujeres) y de hacerlo para perpetuar el orden establecido. Por tanto, estos ataques no eran considerados como algo violento en sí, sino como una especie de reconstrucción de lo alterado que, en todo momento, mantenía la proporcionalidad con relación al objetivo pretendido (Koss, 1991).

Son todas las circunstancias que hemos mencionado las que hacen que la manifestación de la violencia de género vaya más allá del simple resultado, de ahí la importancia de abordarlas de manera integral. No se trata sólo del daño que sufre una mujer y su entorno más inmediato, fundamentalmente los hijos y las hijas, sino también del significado de esta conducta y del mensaje que se transmite a la sociedad, ya que constituye un intento de demostrar y apuntalar la posición de superioridad del hombre, y hacer ver a las mujeres las consecuencias que puede tener romper con el orden establecido, tanto a nivel individual, como dentro del contexto social.

El papel de los hombres en la violencia de género

Uno de los mayores éxitos de la cultura patriarcal es haber hecho del artificio omnipresente del androcentrismo algo que, por natural, resulta invisible, de manera que la identificación de los valores culturales no se ha hecho con los hombres, sino con lo

general. Y, del mismo modo que la violencia como conducta social se ha hecho invisible, cuando se han conocido los casos, especialmente durante estos últimos años, los autores de los mismos, los hombres responsables de cada uno de ellos, también han permanecido invisibles. No han sido negados, puesto que este mecanismo sería, como ya hemos visto, ineficaz, sino apartándolos, expulsándolos del grupo de hombres representado como el estándar social. De manera que cada uno de los agresores ha sido considerado como un loco, un psicópata o alguien que estaba bajo los efectos de sustancias tóxicas -bien alcohol o cualquier tipo de droga-, y la mejor manera de demostrar esto era la propia agresión hacia la mujer, algo considerado como anormal o patológico (Lorente, 2004).

Siempre que se habla de violencia de género se habla de mujeres, de lo que ellas hacen o dejan de hacer, de por qué lo hacen o por qué no lo han hecho, de cómo es posible que hayan aguantado tanto o de cómo se desdicen después de haber dado ese paso... todo son preguntas que guardan respuestas que, de alguna manera, cuestionan la conducta de las mujeres ante la violencia que sufren. Pero muy pocas veces se lanzan cuestiones sobre el elemento principal, sobre los hombres que ejercen esa violencia y sobre los objetivos que persiguen y las motivaciones de las que parten. El hombre vuelve a ser el gran ausente en unas conductas protagonizadas por él, para así evitar su responsabilidad social, tanto en la construcción de las conductas, como en la autoría de los casos.

Al hablar del hombre como autor de las agresiones, no debemos incurrir en un nuevo error, y ocultar con él al hombre, o a los hombres, como responsable de la violencia de género. Es la cultura patriarcal, aquella desarrollada por los hombres tomando como referencia sus propios elementos, valores y deseos, e identificada con la generalidad y lo natural, para así hacer de la masculinidad la cultura, la que parte de una concepción jerarquizada que lleva a la desigualdad y, en consecuencia, a la resolución de los conflictos de manera violenta, pues si existe desigualdad significa que hay una posición con más poder que otra, y, habitualmente, quien está en una posición de poder renuncia a resolver los problemas de manera consensuada y recurre a la imposición para obtener beneficios particulares, algo que, si además está legitimado por el componente cultural, no sólo parece natural, sino que además resulta invisible (Hilberman, 1980; Connell, 1995).

Es por ello que los hombres y la masculinidad tienen una doble responsabilidad en la violencia de género, que han de asumir para la solución definitiva del problema y hacia la que hay que dirigir medidas específicas, pues, de lo contrario, lo que interpretan como un conflicto permanecerá y sus manifestaciones se agravarán.

La educación y el aprendizaje

Una cultura que divide, polariza y enfrenta a hombres y mujeres, y que lo hace desde una posición de desigualdad para que el resultado siempre sea el mismo y no altere la moraleja que acompaña a cada agresión, contiene elementos que llevan a la perpetuación de sus propios valores por medio de instrumentos como la tradición o la costumbre, capaces de construir las referencias para que, como si se tratara de raíles, todo transcurra por donde marcan los mandatos de esa cultura antes, incluso, de que algo suceda (Larrauri, 1994).

La educación y el aprendizaje aparecen, a través de la socialización, como elementos clave en el mantenimiento de la desigualdad y la violencia, tanto por el efecto que tienen sobre la cultura, que, de alguna manera, se anestesia ante su manifestación para que su integración no sea dolorosa ni traumática, como por la influencia en cada uno de los hombres que deciden recurrir al instrumento de la violencia para imponer su orden y conseguir el control y el dominio de la mujer (Herman, 1992).

La socialización, entendida como desarrollo integral de la persona, posibilita la incorporación de los valores predominantes en la sociedad y la asunción de las conductas y papeles previamente normalizados, algo que tiende a la reproducción de los mismos y a la perpetuación de los elementos más profundos. Dichos elementos podrán variar en sus manifestaciones de acuerdo con el nuevo contexto social o adaptarse ante nuevas referencias, pero difícilmente modificaran su esencia cuando ésta está ligada a dos elementos claves: por un lado, a la identidad de ser hombre (en cuanto al recurso a la violencia) o mujer (en lo que conlleva la aceptación normalizada de ésta) y, por otro, con el estatus de poder que otorga. Estos son elementos a los que resulta muy difícil renunciar, pues tanto uno, como otro ayudan a la autoafirmación y a la percepción de éxito dentro de ese contexto particular (Rodríguez y Peña, 2005).

En unas circunstancias como las descritas, la teórica neutralidad en lo que respecta al entramado cultural relacionado con la violencia de género significa tomar parte por su continuidad con una clara conclusión: no hacer, es hacer mal. No adoptar una posición activa y crítica con el contexto cultural que ha permitido que la violencia contra las mujeres sea una manifestación más dentro de las amplias posibilidades que se establecen en nuestra sociedad lleva de manera indefectible a la consolidación de esos valores y a la continuidad de las agresiones.

Si, tal y como hemos recogido, el elemento cultural es la esencia que está presente en las conductas violentas desde su origen hasta su fin, la clave para su erradicación es actuar sobre los componentes que lo configuran para conseguir primero su

crítica y, después, su modificación. Esto supone, por una parte, un cambio y, por otra, abandono de ciertos valores y su sustitución por otros nuevos.

Una educación crítica que lleve a un aprendizaje aparece como el elemento capaz de actuar sobre los dos componentes fundamentales que la cultura ha situado como referencias a la hora de estructurar los distintos papeles establecidos, por una parte, sobre la identidad masculina y, por otra, sobre la posición de poder creada a consta del sometimiento de la mujer, tanto a través de la discriminación, como de la violencia directa.

La educación debe tener en cuenta el contexto social en el que se lleva a cabo, y debe abordarse con una perspectiva global que permita integrar los principales elementos relacionados con la violencia de género y la desigualdad. Esta aproximación integral es la que debe llevar al doble mecanismo de transformación y erradicación, y a la consecuente sustitución de los elementos eliminados. De lo contrario, la cohabitación de valores y referencias contrapuestas, en lugar de conseguir una modificación de la sociedad, llevará a un enfrentamiento de las distintas posiciones y, posiblemente, a una polarización y radicalización de las mismas, lo cual dará lugar a la intensificación de los conflictos (Rodríguez y Peña, 2005).

Es este procedimiento, que podríamos considerar como una «deconstrucción creativa», el que puede permitir el progreso de la sociedad hacia una igualdad real, sin que queden recovecos para esconder las manifestaciones violentas contra las mujeres, y sin que existan elementos que lleven al enfrentamiento y a un conflicto del que nacerá la violencia.

Desde este planteamiento, la educación ha de dirigirse tanto a los elementos sociales que sustentan el imaginario colectivo, como a los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres, y en los que ya no podrá estar presente la desigualdad. Por ello, tiene que tener como referencia, en primer lugar, tanto a la sociedad en general, con un mensaje más abstracto, general e indirecto, como a determinados grupos (profesionales, colectivos...) que requiere un mensaje adaptado a sus circunstancias particulares, y, en segundo lugar, a los alumnos y alumnas escolarizados que todavía pueden modificar su escala de valores y adoptar una visión crítica que les permita cuestionar muchas de las conductas hoy por hoy normalizadas.

Si consideramos que la educación hace referencia al desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales -algo que se reflejará tanto en el plano cognitivo, como en el emocional-, y que la nueva educación ha de romper con las referencias y principios culturales existentes, está claro que la única forma de conse-

guiarlo en un plazo corto es desarrollar una estrategia doble que permita la deconstrucción de todo lo instaurado desde la posición patriarcal y la construcción de un nuevo paradigma basado en la igualdad, capaz de establecer nuevos valores y referencias, y de fijar nuevas pautas de conducta, tanto en las relaciones que se establezcan entre unos y otras, como a la hora de resolver los conflictos que pudieran surgir.

Reacciones ante y frente a la violencia de género

La invisibilidad histórica y la reciente visualización de la violencia contra las mujeres forman parte de las reacciones que han producido en la sociedad. La primera de ellas, la invisibilidad, tendía a ocultar los casos o a presentarlos como parte de la anormalidad, la patología o la desviación, de forma que estos eran sacados de lo considerado «normal» y la estructura social no se veía afectada por ellos, sino –como hemos apuntado– más bien al contrario. La visualización de la violencia de género y su consideración como un problema social que se manifiesta de diferentes formas –agresiones físicas, psíquicas, sexuales, acoso, discriminación...–, nacidas todas ellas de la desigualdad y con el objetivo de perpetuar la estructura concebida en función de ésta, surge de ese nuevo posicionamiento de la sociedad, que la ve como un problema estructural que se presenta de distintas maneras según las circunstancias específicas de cada caso, aunque todos ellos tenga su raíz común en la desigualdad cultural (Margolin, 1998; Lorente 2001, 2004).

Las políticas institucionales y las reacciones políticas ante a la violencia de género son un factor clave para «educar» a la sociedad para hacer frente a este problema y lograr que sea capaz de ver más allá de los resultados objetivos de cada uno de los sucesos. Son esas manifestaciones las que deben tomarse como punto de partida para cuestionar los elementos presentes en su origen, y para entender que las consecuencias de la violencia van más allá de los elementos objetivos de ésta, tanto en lo individual, como en lo social.

El análisis de las políticas desarrolladas durante estos dos últimos años es muy significativo y muestra un cambio radical en la manera en que se aborda la violencia de género.

La medida principal es, sin duda, el cambio en la consideración de la violencia contra las mujeres, que ha pasado de ser vista como una serie de casos aislados que se

presentan con más o menos frecuencia, y con mayor o menor intensidad, a ser percibida como una situación estructural derivada de los valores culturales construidos sobre la desigualdad. Desde esta óptica, violencia y desigualdad actúan como esos arbozantes contrapuestos y complementarios que mantienen en pie y dan solidez a la inclinada estructura de la desigualdad, de manera que el problema no está sólo en las manifestaciones violentas, sino en todo el andamiaje que crea las circunstancias idóneas para que muchos hombres recurran a la violencia a la hora de resolver los conflictos en su relación de pareja, pues, desde su posición de superioridad, justifican y legitiman la violencia que ejercen en nombre del bien común y superior que es mantener la estructura heredada de la desigualdad en su micro-orden familiar o de relación.

Esta posición ha quedado reflejada en la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Esta Ley aborda la violencia de género desde una perspectiva global, es decir, considerando todos los factores relacionados con el origen del problema y todas sus manifestaciones, tanto individuales, como sociales. Por lo tanto, permite integrar las diferentes medidas y políticas de manera que la actuación de cada uno de los organismos e instituciones competentes tenga en cuenta que la labor que desempeña se centra en un elemento de algo más complejo y que tiene otras manifestaciones, y que ninguno de ellos ha de considerar que su actuación termina con el problema, ya que sólo hace frente a una de las consecuencias del mismo.

De esta forma, se busca alcanzar un triple objetivo, ya que: por un lado, se pretende dar asistencia a las víctimas de la violencia de género para paliar tanto los efectos de las agresiones directas, como los de la exposición a situaciones de violencia -algo que afecta también a los niños y las niñas que conviven en el seno de este tipo de relaciones-; por otro, se busca actuar sobre las circunstancias concretas que rodean a cada uno de episodios de violencia conocidos para modificarlas y, así, evitar que se produzcan nuevas agresiones; y, en tercer lugar, se adoptan medidas dirigidas a la sociedad en general, aunque adaptando también las actuaciones a los diferentes colectivos implicados para prevenir de este modo la violencia, al no sólo incidir sobre elementos específicos, sino también modificar los valores culturales y las referencias levantadas sobre la desigualdad, para que no se puedan encontrar ni recursos ni argumentos que faciliten recurrir a la violencia a la hora de solventar los conflictos que puedan surgir en una relación de pareja (Goodman, 1993; Goodman, 1993; Appel, 1998).

A raíz de la evolución del número de casos de violencia conocidos, en lo que respecta tanto a las denuncias, como a los homicidios, podría parecer que las políticas institucionales no están alcanzando los objetivos previstos, pero, en realidad, esa conclusión parte de un análisis muy superficial y lineal. Un planteamiento semejante es

inadecuado si lo que se pretende es entender la evolución de una situación tan compleja como es la de la violencia de género y todo su entramado social y cultural. A continuación, expondremos algunas consideraciones al respecto.

El aumento del número de denuncias que viene produciéndose en estos últimos años se debe, fundamentalmente, a dos factores. Por una parte, a la percepción positiva que la sociedad tiene sobre el significado y las consecuencias de la denuncia, ya que se ha pasado de percibir que el hecho de denunciar no servía para nada y que podría agravar la situación, a mostrar una confianza en el sistema a la hora de resolver el problema que se venía sufriendo. En este sentido, la Ley Integral, que viene a aumentar, ordenar, coordinar e integrar estas medidas, ha supuesto un cambio notable y positivo en la confianza que se tiene en la denuncia. Por otra parte, el continuo avance que se ha producido en el análisis y la difusión de las causas de la violencia, los factores relacionados con ésta y las distintas formas en que se manifiesta –ya que no se limitan sólo a las agresiones– ha permitido que la sociedad –y, de manera específica, las mujeres– adopte una posición crítica al respecto, que ha permitido entender que muchas de las conductas y actitudes normalizadas forman parte del cortejo de la violencia, y, en consecuencia, se ha dado el paso de denunciar esas otras formas de comportamiento violento.

Además, hay que señalar que el número de víctimas mortales ha seguido una evolución distinta en cada uno de estos dos años de Ley Integral. Durante el 2005 el número de mujeres asesinadas descendió de 72 a 62, un cambio muy significativo y que tuvo una relación clara con la promulgación de la citada Ley 1/2004. Sin embargo, durante este último año, pese a la presencia de la Ley y al mayor desarrollo de algunas de las medidas contempladas, el número de víctimas se ha vuelto a incrementar, y, en noviembre, ha igualado ya la cifra total del año anterior, algo que produce una cierta desorientación si sólo se contempla en el aspecto cuantitativo.

La integración y la comprensión de esta irregular evolución no puede reducirse a la consideración de este último dato –el aumento del número de víctimas en 2006–, sino que ha de basarse en el análisis completo de lo ocurrido desde que se comenzó a trabajar en la Ley Integral. Una de las claves es preguntarse no por qué han aumentado las víctimas durante este último año, sino por qué descendieron durante el 2005, algo que no ha sido estudiado suficientemente y que se ha relacionado, también de forma muy superficial y directa, con la simple presencia de la Ley Integral.

Las razones de la disminución del número de mujeres asesinadas por sus parejas o ex-parejas se debió al ambiente creado por la Ley, no a su mera presencia –ya que sería muy difícil que ésta influyera de tal modo cuando nos referimos a elementos culturales e históricos arraigados en lo más profundo–, sino al posicionamiento crítico

adoptado por la sociedad a raíz de todo el debate público y la reflexión generada que se llevó a cabo debido a su tramitación, que trascendieron el ámbito parlamentario y tuvieron lugar de forma paralela en el seno de la sociedad. La tramitación de la Ley Integral generó mucho debate sobre las medidas de acción positiva adoptadas, sobre la repercusión que podría tener al regular aspectos relacionados con la educación o con la publicidad, y sobre los elementos culturales que están en el origen de este fenómeno y sus consecuencias lejanas, que van más allá de las lesiones y las muertes, y todo ello se hizo desde un punto de vista reflexivo, al margen y con independencia de casos concretos. Por primera vez, se habló, y durante todo un año, de violencia de género, de violencia contra las mujeres, sin que ninguna de las circunstancias particulares que aparecen junto a cada caso pudiera interferir la interiorización de los elementos cognitivos, ni bloquearan una respuesta afectiva que llevó a un posicionamiento crítico.

El reflejo fue inmediato y directo. El barómetro del CIS al preguntar sobre los problemas que más preocupan a los españoles y las españolas arroja un resultado preocupante en lo referente a la violencia de género, pues, hasta el 2004, la media era del 2,7% –es decir, que sólo un 2,7% de la población española considera que la violencia contra las mujeres es un problema grave. Esta situación experimentó un giro copernicano en el 2004, cuando el porcentaje ascendió hasta un 6,4%, que, pese a ser aún bajo, significaba un incremento de más del doble. Una de las consecuencias de este posicionamiento crítico, de saber qué es la violencia de género, cómo se manifiesta más allá de los golpes y cómo se construye cada una de las agresiones, es que permitió adoptar una posición más intransigente y una actitud de alerta para adelantarse a las agresiones, algo que dio lugar a que el número de víctimas descendiera de 72 a 62 durante ese año.

Sin embargo, la promulgación de la Ley Integral con todas sus medidas vino, en cierto modo, acompañada de una disminución del debate social. Se dejó de hablar de violencia de género y, de nuevo, los casos con sus circunstancias particulares se hicieron con el protagonismo, lo cual se tradujo en un descenso del porcentaje de población «sensibilizado», que pasó del 6,4 al 3,7%. Y, al igual que el aumento del posicionamiento crítico se tradujo en una disminución del número de muertes, su descenso ha supuesto el incremento de esta cifra a lo largo del 2006, quizá también como consecuencia de la extraña percepción que lleva a entender que la medida en sí es una solución al problema, y que la Ley Integral resolverá la violencia de género, cuando, en realidad, es un instrumento que tiene que utilizarse para conseguir ese objetivo (CIS, Barómetros).

Considero que el análisis global de la situación social y de las medidas desarrolladas es positivo, si bien hay que mejorar su aplicación y continuar desarrollándolas. En

este viaje, el final aún queda muy lejos, por lo que debemos fijarnos metas y establecer etapas, y no desesperar ni desfallecer ante lo distante del destino.

El elemento más significativo es la consolidación del aumento del porcentaje de población contra la violencia de género, es verdad que éste es aún muy bajo y que, probablemente, fluctuará en función de acontecimientos puntuales, pero el aumento de un punto respecto a los años anteriores a la Ley Integral, y el hecho de haber llegado a alcanzar en un momento dado al 6,4% de la población, resulta significativo, tanto por lo que implica en cuanto al cambio social ante los valores que derivan en violencia de género, como porque permite comprobar su repercusión directa sobre las consecuencias mortales de esta violencia.

Como decía párrafos arriba, hay que continuar, y hay que hacerlo con medidas concretas. En este sentido, considero que el desarrollo, a partir de diciembre de 2006, del Plan Estratégico de Prevención y Sensibilización resultará fundamental. Este plan se encargará no sólo de desarrollar medidas preventivas, de educación y de información, sino también de que cada una de las instituciones y organismos implementen las medidas que les atañen de forma integral, es decir, considerándolas como parte de una manifestación que trasciende sus actuaciones y, en consecuencia, adoptando medidas de coordinación y cooperación entre ellas.

Quizá ese sea el elemento crítico más importante: la asunción de que, a pesar de todo lo que se ha avanzado y de la gravedad objetiva del problema, la profundidad del elemento cultural aún hace percibir la violencia de género como algo disgregado y desconectado, limitado a cada uno de los casos, y diferente de los valores instaurados en la desigualdad. Es necesario tomar conciencia -no en sentido de conocer, sino de no olvidar- de que esos elementos dificultan la consolidación de las políticas y el posicionamiento crítico ante la violencia. Dicho posicionamiento ha de partir del conocimiento, no del rechazo emocional, y resulta fundamental para que, en el desarrollo estratégico, se adopten los elementos y las figuras concretas que impulsen y controlen la integración de las medidas y, simultáneamente, permitan prevenir y prestar asistencia y atención a los casos conocidos.

El segundo elemento crítico que hemos de tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre este tema hace referencia a la forma y al tiempo. Para conseguir ser eficaces, todas las medidas de sensibilización han de contener tres características: continuidad, constancia o repetitividad y multiplicidad, pues sólo así la brecha abierta por el impacto de la información conseguirá agrandarse hasta poner en evidencia del todo el disfraz y será posible desprenderse del uniforme de la desigualdad. De lo contrario, la duda ante las referencias culturales y la influencia del ambiente llevarán al

cierre de esas brechas de esperanza. La continuidad supone mantener el planteamiento, no permitir que la invisibilidad histórica oculte la realidad, la constancia repetitiva implica el refuerzo periódico de los argumentos empleados, para evitar que se conviertan en un fondo sordo al que terminaremos acostumbrándonos, y la multiplicidad debe llevar a incidir sobre las diferentes cuestiones y manifestaciones relacionadas con el elemento común de la violencia de género y la desigualdad, pues todo parte de él y es necesario para el sostenimiento de esta estructura social deforme e inclinada.

El trayecto iniciado está, ciertamente, repleto de dificultades y obstáculos y seguro que se producirá alguna emboscada al paso por los estrechos desfiladeros, pero también es verdad que no hay vuelta atrás y que cada metro avanzado queda limpio para que quien nos siga no encuentre ningún problema en unirse a la marcha hacia la igualdad. Esa es la clave: conseguir una masa crítica que logre cambiar la dinámica y las referencias, pues con el 3,7% o con el 6,4% de la población no es posible reconstruir lo que se ha tardado siglos en levantar, y tendremos que arrastrar siempre la pesada carga de los valores culturales opuestos. La educación y el aprendizaje deben actuar como elementos esenciales en la adquisición de un conocimiento crítico que logre integrar todas las manifestaciones y expresiones de la violencia para dar una respuesta apropiada a cada una de ellas, y, así, hacer de todo el proceso algo natural que permita ir incorporando los nuevos valores a través de la socialización en igualdad.

Referencias bibliográficas

- APPEL, A. E.; HOLDEN, G. W. (1998): «The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal», en *Journal of Family Psychology*, 12, pp. 578-599.
- CONNELL, R. W. (1995): *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press.
- DOBIE, K. J.; KIVLAHAN, D. R.; MAYNARD, C.; BUSH, K. R.; DAVIS, T. M.; BRADLEY, K. A. (2004): *Archive of Internal Medicine*, 164, pp. 394-400
- GOODMAN, L. A.; KOSS, M. P.; RUSSO, N. F. (1993): «Violence against women: Physical and mental health effects: part 1. Research findings», en *Applied and Preventive Psychology*, 2, pp. 79-89
- (1993): «Violence against women: Mental health effects: Part 2. Conceptualizations of posttraumatic stress», en *Applied and Preventive Psychology*, 2, pp. 123-130.
- HERMAN, J. L. (1992): *Trauma and recovery*. New York, Basic Books, 1992.

- HILBERMAN, E. (1980): «Overview: The “Wife-beater’s wife” reconsidered», en *American Journal of Psychiatry*, 137, pp. 1336-1347
- JOURILES, E. N.; McDONALD, R.; NOEWOOD, W. D. (1999): *Documenting the prevalence of children’s exposure to domestic violence*. Unpublished paper prepared for the Asilomar Conference on children and Intimate Violence.
- KOSS, M. P.; KOSS, P.; WOODRUFF, W. (1991): «Deleterious effects of criminal victimization of women’s health and medical utilization», en *Archives of International Medicine*, 151, pp. 342-357.
- KUBIAK, S. P. (2005): *American Journal of Orthopsychiatry*, 75 (4), pp. 451-465
- LARRAURI, E. (comp.) (1994): *Mujeres y Derecho Penal*. Madrid, Siglo XXI de España editores.
- LORENTE ACOSTA, M. (2003): *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona, Editorial Crítica. Edición de Bolsillo.
- (2004): *El Rompecabezas. Anatomía del maltratador*. Barcelona, Editorial Crítica.
- LORENTE ACOSTA, M.; LORENTE ACOSTA J. A. (1998): *Agresión a la mujer: Maltrato, violación y acoso*. Granada, Editorial Comares.
- MARGOLIN, G. (1988): «Interpersonal and intrapersonal factors associated with marital violence», en G. T. HATALING (ed.): *Family abuse and its consequences: New directions for research*. Newsbury Park, Ca, Sage, pp. 203-217.
- RODRÍGUEZ MÉNDEZ, M. C.; PEÑA CALVO, J. V. (2005): «Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, pp. 165-194
- RUIZ PÉREZ, I.; PLAZAOLA CASTAÑO, J. (2005): «Intimate partner violence and mental health. Consequences in women attending family practice in Spain», en *Psychosom Med*, 67 (5), pp. 791-797
- STARK, E.; FLITCRAFT, A.; FRAZIER, W. (1979): «Medicine and patriarchal violence: The social construction of a “private” event», en *International Journal of Health Service*, 9, pp. 461-493.
- SYMONDS, A. (1979): «Violence against women: The myth of masochism», en *American Journal of Psychotherapy* 33, pp. 161-173
- WALKER, L. E. (1979): *The battered woman*. New York, Harper and Row.

Páginas web

www.cis.es (múltiples consultas)

Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas

Michalinos Zembylas

Universidad a Distancia de Chipre

m.zembylas@ouc.ac.cy

Chrystalla Kaloyirou

Instituto Pedagógico de Chipre

Resumen

El componente emocional de la violencia contra las mujeres constituye un aspecto crucial de las distintas formas y efectos a partir de las cuales se experimenta y se vive este tipo de violencia. La responsabilidad a la hora de acometer todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia está recayendo cada vez más sobre las escuelas. Sin embargo, los educadores apenas disponen de herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los múltiples componentes de este fenómeno. Este artículo se centra en las implicaciones pedagógicas relacionadas con la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación. En concreto, la preocupación de los autores es la de problematizar el papel de la *pedagogía de las emociones* al perpetuar o frenar los episodios de violencia contra las mujeres y otros marginalizados, así como la de proponer medidas encaminadas a que las teorías pedagógicas radicales puedan ayudar a reconstruir aquellos aspectos emocionales asociados a la vida de educadores y educandos. Por otro lado, se presta una atención especial al fenómeno del matonismo escolar o *bullying*, puesto que se trata de una forma de violencia que afecta al buen funcionamiento de las relaciones interpersonales no sólo en el ámbito escolar, sino también en el seno de las propias familias.

Palabras clave: comprensión emocional, empatía, pedagogía de las emociones, maltrato contra las mujeres, matonismo escolar.

Abstract: *Emotions, violence against women and marginalized others, and the pedagogical implications*

The emotional component of violence against women is a crucial aspect of the forms and effects through which this type of violence is experienced and lived. Increasingly, the responsibility for emotional work related to violence is placed on schools, and yet educators are hardly provided with any theoretical tools for analysing and understanding the multiple components of this phenomenon. This paper focuses on the pedagogical implications of emotions in relation to violence against women and other marginalised people. Specifically, the concern of the authors is to posit the question of what is the role of *pedagogies of emotion* in perpetuating or disrupting episodes of violence against women and other marginalised members of society, as well as to consider measures in which radical pedagogical theories may help to rebuild those emotional aspects linked to the lives of educationalists and learners. Particular attention is paid to school bullying, given that it is a form of violence that affects the smooth working of interpersonal relationships developed not only at school, but also in the family environment.

Key words: emotional understanding, empathy, pedagogy of emotions, maltreatment of women, school bullying.

La violencia contra las mujeres no puede ser referida como un fenómeno contemporáneo, sino que siempre ha sido objeto de cuantiosos estudios y de la atención de los diversos medios de comunicación. Tanto las investigaciones que se han llevado a cabo hasta la fecha como toda la narrativa existente en torno a esta cuestión sugieren que el carácter multidimensional de la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación ha propiciado la aparición de una amplia gama de disposiciones con las que poder afrontar este problema a fin de encontrar formas efectivas de atajarlo. Una de estas medidas, la cual no ha sido precisamente objeto de atención por parte de los estudiosos e investigadores, se centra en el componente emocional de la violencia contra las mujeres y otros grupos afectados en el contexto escolar. El componente emocional de la violencia constituye un aspecto crucial de las distintas formas y efectos a partir de las cuales las mujeres y otros grupos experimentan la violencia en el entorno educativo. La responsabilidad de acometer todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia está recayendo cada vez más sobre las escuelas. Sin embargo, los educadores apenas disponen de herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los múltiples componentes de este fenómeno.

Este artículo se centra en las implicaciones pedagógicas relacionadas con la violencia contra las mujeres y otros grupos. Dada la complejidad y la enorme extensión

de este proyecto, nuestro objetivo no será el de sugerir que este tipo de violencia puede ser atajada mediante el fomento una serie de emociones o sentimientos. Este tipo de enfoque se basa en una concepción bancaria de la educación emocional¹, perspectiva que ha sido objeto de duras críticas por parte de diversos educadores, incluido Freire (1970). En su lugar, nuestro principal objetivo será el de problematizar el papel de la pedagogía de las emociones al perpetuar o frenar los episodios de violencia contra las mujeres y otros individuos o grupos, así como la de proponer medidas encaminadas a que las teorías pedagógicas radicales puedan ayudar a reconstruir aquellos aspectos emocionales asociados a la vida de educadores y educandos. La expresión «pedagogía de las emociones» hace referencia a las formas en que se desarrolla la práctica de enseñanza y aprendizaje en el plano afectivo y que encasillan tanto al profesorado como al alumnado en unas formas concretas de entender la vida (Worsham, 1992, 2001). De esta forma, todo análisis basado en la violencia escolar y su componente emocional se centrarán en cómo la violencia educa determinadas emociones tales como la apatía, la amargura, la pérdida de autoridad, el odio, la ira, la humillación y la sensación de culpabilidad y de lástima, entre otras. Como consecuencia de todo esto, a la hora de desarrollar alternativas a la pedagogía de las emociones es importante confeccionar una serie de medidas cuyo objetivo sea articular una posición crítica que confiera autoridad a los docentes y estudiantes.

Emociones, violencia y diferencia

Desde hace ya muchas décadas, las emociones o sentimientos han estado confinados en el más absoluto de los olvidos de la tradición filosófica occidental, puesto que han tendido a ser vistos como expresiones incivilizadas, típicamente femeninas, además de nocivas para el progreso social (Phanalp, 1999). Esto explica el hecho de que la primera investigación centrada en este tema fuera desarrollada dentro de un marco biomédico y abordada por las denominadas disciplinas «psi» (psicología, psiquiatría y psicoanálisis) (Lupton, 1998), disciplinas todas ellas que consideran a las emociones como estados individuales, internos y privados. De esta forma, su atención estuvo cen-

¹⁾ Para Freire la idea de educación bancaria, ampliamente extendida en los sistemas escolares, lleva a los docentes a pensar que cuando más se vayan llenando los *recipientes* con sus *depósitos*, tanto mejor educadores son y cuanto más dócilmente se deje *llenar* los estudiantes (*recipientes*), tanto mejor educandos son.

trada en la necesidad de desarrollar mecanismos psicológicos que permitiesen controlar y gestionar adecuadamente las emociones (Barbalet, 1998). Sin embargo, desde principios de los noventa, la idea de que las emociones constituyen un fenómeno individual y privado ha sido extensamente criticada. Como consecuencia de este hecho, en las dos últimas décadas se han presentado una serie de visiones alternativas que han sido diversificadas por la esfera de la cultura y la política (Cornelius, 1996; Lutz y Abu-Lughod, 1990). En la actualidad, cada vez existe un mayor reconocimiento en cuanto al hecho de que las emociones son parte de la vida social, cultural y política. El término *político* se refiere en este caso al «proceso de determinar quién debe decidir lo que no es legítimo y quién debe resaltar aquello que debe ser considerado como valioso en cuanto a los sentimientos y deseos que surgen... en determinados contextos y tipos de relaciones» (Reddy, 1997, p. 335). En otras palabras, el poder se localiza en las expresiones afectivas (Campbell, 1997), en quién se ocupa de expresar y de reprimir las distintas emociones.

En el ensayo que lleva por título *Being Dismissed (El hecho de ser excluido)*, Campbell (1994) desarrolla un marco realmente interesante centrado en la «política de las emociones» (p. 46). Este autor hace tres tipos de afirmaciones. En primer lugar, considera que «la expresión de los sentimientos tiene un papel público significativo» (p. 54); es decir, que no se trata de una simple cuestión personal. En segundo lugar, «la articulación de su relevancia se puede llevar a cabo a través del empleo de determinados recursos sociales adquiridos tales como la lengua, la acción y los gestos, teniendo que recurrir en algunos casos a todos o a parte de ellos» (ibíd.). Finalmente, este autor enfatiza la idea de que «la importancia de la localización del papel de los sentimientos como un intento a la hora de articular, conformar o individualizar un cierto tipo de *significado* implica la necesidad imperiosa de poder interpretar dichos sentimientos» (ibíd.). Esta interpretación de las expresiones de tipo emocional requiere, según Campbell, un registro adecuado de recursos que permita esclarecer el significado de las cosas. Asimismo, este hecho implica poder dar una respuesta que facilite la correcta interpretación de los signos o señales proporcionados. En otras palabras, se podría decir que para su adecuada interpretación es necesario que todos los participantes lleguen a un acuerdo acerca de sus implicaciones potenciales.

Sin embargo, todos aquellas personas a las que se les niega la participación en determinados tipos de conversaciones (mujeres, homosexuales y, en general, aquellas personas a los que la sociedad tiende a considerar *diferentes*) puede que no lleguen a tener nunca la oportunidad de adquirir un registro adecuado de recursos que les permita hacerse entender adecuadamente. La consecuencia de esta opresión, tal y como

afirma Campbell (1994, 1997), es que este tipo de personas tienden a interiorizar imágenes y sentimientos que reflejan su propia incapacidad y que con el tiempo llevan a que se inclinen a interpretar la violencia como señal de su ineptitud personal. De la misma forma, Worsham (1992) argumenta que existen diversas teorías pedagógicas (socrática o psicoanalítica, entre otras) que tienden sistemáticamente a hacer que los marginalizados sean capaces de reconocer las situaciones planteadas de no-reconocimiento de la violencia a través del fomento del afecto, la colaboración o el respeto, así como mediante la necesidad de proporcionar la igualdad de oportunidades para todos. Este tipo de principios pedagógicos tienden a no reconocer hasta qué punto la autoridad de éstos se basa en esquemas de dominación patriarcales que contribuyen a legitimizar la violencia contra las mujeres y otros grupos. Tanto Campbell como Worsham enfatizan las consecuencias negativas del no-reconocimiento de la violencia. Ambos autores destacan el hecho de que determinadas expresiones de la violencia contribuyen a educar las emociones, además de constituir un tipo de pedagogía opresiva en el caso de aquellos que se encuentran en situación de exclusión social.

Parece evidente, pues, que la violencia adquiere diferentes formas de manifestación en los distintos contextos culturales. Los mitos culturales dominantes existentes en la mayoría de los países occidentales tales como la *igualdad de oportunidades* y la meritocracia dependen de las denominadas «visones de la diferencia» (*views of difference*), que tienden a enmascarar la violencia ejercida contra aquellos que son considerados diferentes por la sociedad. Boler y Zembylas (2003) distinguen tres tipos de visiones. La primera es la del *modelo de la tolerancia/celebración* que se recoge en la célebre expresión: «Cada individuo es diferente. Hay que estar dispuestos a respetar la ineludible peculiaridad de los otros» (p. 112). Sin embargo, la celebración de las diferencias tiende a pasar por alto el hecho de que en el caso de aquellos que son considerados diferentes es muy probable que hayan experimentado una discriminación sistemática de tipo económico, educativo e institucional. No obstante, aunque esta forma de entender las diferencias aboga por celebrar todas ellas por igual, algunas son simplemente toleradas.

La segunda visión es la del *modelo de negación/identidad*: «Todos somos iguales bajo la piel. ¿Por qué prestar entonces tanta atención a lo que nos hace ser diferentes?» (p. 113). Este modelo se decanta por la asimilación y reflexiona acerca de la capacidad privilegiada de la cultura dominante para decidir cuando y por qué las diferencias deben ser resaltadas. Por otro lado, este tipo de tendencia filosófica niega las vías mediante las cuales el poder trata de destacar u ocultar las diferencias. Finalmente, la tercera visión es la del denominado *modelo biológico o de respuesta natural*: «Algunas diferencias son innatas. Algunos de los miedos a la diferencia son

innatos. El miedo a la indiferencia constituye una respuesta natural» (p. 113). Esta concepción de la diferencia justifica «el miedo a la diferencia» considerándola una emoción natural, un miedo que debería ser entendido como uno de los componentes fundamentales del ser humano. Una vez más, este enfoque aboga por la explicación de tipo biológico para negar una interpretación más sofisticada de las formas en las que se utiliza el poder a fin de justificar la violencia contra las mujeres y otros grupos.

Se puede decir que cada uno de estos modelos refleja una *postura o posición afectiva* determinada en relación con la idea de diferencia. Dicha postura constituye a su vez una posición pedagógica que ejerce la autoridad precisamente a través del tipo de violencia que oculta las relaciones de poder y de dominación. Un aspecto común a todas estas formas de entender la *violencia pedagógica* (Worsham, 1992) es el rechazo a embarcarse en la difícil tarea de re-construir las propias creencias, emociones y valores. Esta reconstrucción o transformación produce malestar e incertidumbre. Sin embargo, el éxito del esfuerzo para deconstruir los sentimientos y creencias arraigadas depende del reconocimiento de las relaciones afectivas entre la violencia y cualquier tipo de pedagogía, así como de la transformación de las relaciones violentas, que debe tener lugar en el nivel afectivo.

Como consecuencia, se puede afirmar que las emociones que se localizan dentro del aula no tienen un componente meramente privado, sino que también forman parte de un espacio político en el que los estudiantes y los docentes interactúan con una serie de implicaciones en los enfrentamientos políticos y culturales de mayor dimensión (Albrecht-Crane y Slack, 2003; Zembylas, 2005). En este sentido, debe decirse que existe un componente político en el que se ven envueltos tanto profesorado como alumnado cuando se relacionan emocionalmente en el aula, puesto que las relaciones de poder son fundamentalmente inevitables. No cabe la menor duda respecto a la presencia constante de una serie de normas de tipo afectivo que ejercen una clara influencia sobre los discursos y las expresiones emotivas (Albrecht-Crane, 2003; Zembylas, 2005). La denominada *política de las emociones* constituye pues el análisis que pone en tela de juicio las normas afectivas históricas y culturales en relación con la naturaleza de las emociones, cómo se expresan, quién se ocupa de expresarlas y bajo qué circunstancias. De esta forma, la expresión o represión de las emociones en el contexto educativo viene determinada a menudo por la distribución de poder en las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del entorno escolar. El establecimiento de relaciones de poder dentro de la escuela puede estar igualmente relacionado con el nivel de violencia, que se manifiesta de los más diversos modos hacia aquellos que participan en la labor educativa, es decir, hacia los docentes, las familias y los niños y las niñas.

Violencia en las aulas

La violencia en las aulas es un problema universal y como tal ha sido objeto de numerosas investigaciones (Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, en imprenta; Smith et al, 1999). Aunque generalmente se acepta el hecho de que las consecuencias de la violencia afectan a numerosos aspectos relacionados con la eficacia de la labor educativa, sin embargo, no resulta sencillo detectar episodios violentos en el entorno escolar debido a que éstos se manifiestan de muy diversas maneras dentro de los diferentes tipos de relaciones que se establecen en dicho entorno. En este estudio nos centraremos en una forma concreta de violencia en las aulas que afecta a todas las relaciones interpersonales que se dan en el ambiente escolar. A este tipo de violencia se la suele denominar *matonismo* (*bullying*) en las investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo sobre la misma.

El carácter multidimensional del matonismo, así como el hecho de que éste suele afectar a diferentes personas de diferentes maneras, hace que su definición entrañe cierta dificultad.

Olweus (1999) intentó dar una definición del matonismo en las aulas basada en un proyecto de investigación longitudinal a gran escala llevado a cabo en Escandinavia. En su definición, Olweus se refiere a la relación entre el matonismo y la distribución de poder en las relaciones, destacando la idea de que el matonismo existe «en todo tipo de relación interpersonal caracterizada por un *desequilibrio de poder*» (pp. 12-13, donde se le da un mayor énfasis). El *desequilibrio de poder* en las relaciones constituye una presunción para el desarrollo del comportamiento intimidatorio. Puesto que el *desequilibrio de poder* no suele favorecer a aquellos individuos considerados diferentes, no resulta difícil de entender el hecho de que la violencia se emplea para enfatizar las diferencias entre las personas.

Otra dimensión de esta forma de violencia se localiza en la definición comprensiva del matonismo de Sharp y Smith (1994), quienes consideran a este fenómeno como «un abuso de poder y un deseo de intimidación, lo que dificulta que aquellos que sufren este tipo de violencia se puedan defender» (pp. 1-2). Así pues, el matonismo aparece contextualizado de tres maneras diferentes: «física (golpes, patadas o daño causado a los objetos personales), verbal (motes despectivos, insultos, burlas continuas y comentarios racistas), indirecta (difusión de falsos rumores, exclusión social)» (ibíd.). Los efectos sobre las víctimas se manifiestan en términos de «síntomas relacionados con el estrés, poca confianza o seguridad en sí mismo, baja autoestima y falta de consideración» (ibíd.). Según esta definición, los efectos del matonismo sobre las

víctimas son claramente emocionales. Por tanto, el desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales (expresado en virtud de un comportamiento intimidatorio contra aquellos que son diferentes) se puede establecer según el modo que tienen de funcionar las emociones y así influir en la calidad de las relaciones que tienen lugar en el contexto de la escuela. De esta forma, se puede afirmar que existe una conexión significativa entre las relaciones de poder y las emociones, una conexión que evidentemente influye en la cultura de centro.

El estudio de las relaciones entre las emociones y la violencia ejercida contra las mujeres y otros marginalizados trataría de fomentar el desarrollo de respuestas emocionales alternativas, expresiones, articulaciones, identidades y visiones que llevarían tanto a los educadores como a los estudiantes a descubrir formas que consiguieran interrumpir las relaciones de poder imperantes (Boler, 1999; Probyn, 2004). Como resultado de todo esto, el análisis de la retórica de la violencia contra las mujeres y otro tipo de marginalizados deberán centrarse en los modos en que la violencia «encara y educa a las emociones e inculca una relación afectiva con el mundo» (Worsham, 1992, p. 121). Si los educadores manifiestan su compromiso de producir un verdadero cambio social e individual, un cambio que afectará y que, finalmente, terminará con la violencia arraigada en el entorno escolar, entonces la labor de subversión deberá tener lugar, irremediablemente, en el nivel afectivo (Ahmed, 2004; Worsham, 1992, 2001). Tal y como enfatiza Worsham, nuestra labor pedagógica y educativa más urgente con respecto a la violencia existente es la de «la re-educación necesaria y fundamental de las emociones» (1992, p. 122; 2001, p. 233); es decir, el desarrollo de una serie de recursos emocionales alternativos que pongan fin a las formas y efectos a través de los cuales se experimenta la violencia como consecuencia del matonismo. Este análisis contribuirá a prestar más atención al papel de la escuela a la hora de poner en práctica diferentes prácticas pedagógicas sobre las emociones que contribuirán a preservar o subvertir la violencia.

El matonismo como forma de violencia y el papel de la escuela

El hecho de que el matonismo contra los otros pueda manifestarse de diferentes formas, hacia diferentes personas y bajo circunstancias diferentes dentro del entorno escolar crea ciertas limitaciones en su comprensión. Estas limitaciones propician situaciones en las que el matonismo puede convertirse en un problema oculto con

una complejidad multidimensional en las relaciones interpersonales entre las familias, docentes y estudiantes. En esta sección nos centraremos en las relaciones entre profesorado y alumnado en el aula y en las formas en que se distribuye el poder dentro de la misma, entendiendo a la educación como un fenómeno que puede contribuir a reforzar o inhibir el desarrollo del matonismo contra otros. Nuestra postura principal es la de alegar que la violencia, expresada por medio del matonismo, no tiene que ver con los individuos *per se*, sino que más bien se trata de un fenómeno político, social y cultural, es decir, la violencia es un hecho complejo que tiene que ver con los estereotipos sociales y con las formas mediante las cuales la escuela y, sobre todo, los docentes influyen en la socialización de los estudiantes.

En primer lugar, es importante reiterar que los estereotipos que los estudiantes traen a clase, y que influyen en sus relaciones, están tomados de las normas sociales más comunes y frecuentes de la sociedad en la que viven (Allport, 1954). A partir de un amplio proyecto de investigación sobre el matonismo en las escuelas de Educación Primaria, Kaloyirou (2004) sostiene que los estereotipos parentales relacionados con los chicos, así como aquellos característicos de las familias de los acosadores o *bullies*, están relacionados con los roles de género o, lo que es lo mismo, las normas sociales, en cuanto a los roles de género, influyen en las percepciones y formas de manifestar la violencia. Por ejemplo, algunos países registran altos niveles de agresión masculina mientras que otros se tienden a mostrar una actitud más humanitaria y tolerante (Antonopoulou, 1999; Berkowitz, 1993).

En los últimos años, la violencia doméstica se ha incrementado hasta alcanzar unas tasas considerablemente elevadas. En este tipo de violencia, las víctimas principales suelen ser las mujeres mientras que los hombres aparecen como los principales agresores. Asimismo, la violencia perpetrada por la pareja se manifiesta dentro de un contexto de actitudes sociales que acentúan la desigualdad de las mujeres (Antonopoulou, 1999). Estas actitudes influyen forzosamente en el comportamiento de la pareja y potencian la violencia doméstica (Black y Newman, 1996). Por otro lado, los antecedentes familiares juegan un papel destacado a la hora de promover este tipo de violencia (Shochet et al., 1997; Wherry et al., 1994; Wind et al., 1994 tal y como aparece citado en Shochet, 1997).

Tal y como sucede en muchas sociedades, la profesión docente está considerada una profesión típicamente femenina, ya que se asocia a la maternidad y a la proporción de cuidados. De esta forma, se induce a muchas chicas a convertirse en profesoras, lo que da lugar a una supremacía de la mujer dentro de la población docente. En este caso, los estudiantes, en especial los más jóvenes, tienden a transferir en clase sus

percepciones acerca de las mujeres a través de la proyección de los sentimientos sobre su madre en la profesora (Klein et al., 1952). Según Kaloyirou (2004), los chicos que manifestaron un comportamiento intimidatorio en la escuela emplearon la sustitución y la proyección para hacer patente todo el enfado que sentían hacia sus madres. En especial, aquellos que experimentaron o que fueron testigos de episodios de violencia doméstica transfirieron su ira en el medio escolar contra su profesora. Del mismo modo, aquellos chicos que fueron objeto de una falta de atención en casa por parte de su madre trataron de captarla por medio de comportamientos desesperados y agresivos con respecto a su profesor, sobre todo si se trataba de una mujer. Su profesora se mostró de acuerdo con esta idea puesto que manifestó que su principal problema era que estos chicos trataban de captar continuamente su atención de una forma competitiva. Dicho de otro modo, parece que la sustitución y la proyección hacia su profesora fueron empleadas por los intimidadores con el fin de canalizar de manera efectiva toda la ira que sentían hacia su madre.

De esta forma, si los niños crecen en una sociedad patriarcal en la que las mujeres, y por lo tanto las madres, son objeto de menosprecio, humillación y violencia, es muy probable que estos niños reproduzcan dichos rasgos en su relación con su profesora o sus compañeras de clase. En este caso, la profesora se convierte en el «otro» hacia el que se ejerce una violencia considerada como legítima por parte del agresor. Asimismo, el poder se ejercita por parte de aquellos niños que actúan como los representantes de una normalidad social particular. En este tipo de sociedades, el papel transformativo de la escuela, como institución que representa una filosofía educativa humanística, debería estar encaminado a la proporción de oportunidades para el alumnado con el fin de derrocar sus estereotipos y transformar su visión acerca de los papeles de género; de esta forma, se contribuiría a evitar el establecimiento y refuerzo de la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación.

Otro factor que contribuye a la comprensión de las relaciones de poder en el aula es el papel del docente a la hora de ayudar a sus estudiantes a socializarse. Desde el comienzo de su educación, el alumnado ve a su profesor como la persona adulta que se ocupa de cuidarlos y como el sujeto que impone, inevitablemente, su autoridad dentro del aula. A pesar de que la relación que mantienen los estudiantes con su profesor pueda realzar su sentimiento de seguridad emocional, también sitúa a la personalidad del docente en el centro del proceso social que tiene lugar en el aula. Al término de la jornada escolar, su personalidad contribuirá en gran medida al establecimiento de un clima social y emocional determinado dentro de la clase (Besag, 1989; Devine, 2003; Zembylas, 2005). Por ejemplo, el profesorado tiende a inculcar en sus estudian-

tes, en primer lugar, el espíritu de pertenencia a un grupo, y define el lugar y el papel de cada uno dentro del aula en virtud de su propia percepción sobre éstos y a medida que van aprendiendo o asimilando las claves acerca de cómo deben comportarse (Besag, 1989). De este modo, los estudiantes se relacionan unos con otros a partir de la relación que han establecido con su profesor, quien inevitablemente impone su autoridad mediante el envío de una serie de mensajes. Estos mensajes determinan en gran medida la posición y el papel de todos los otros en la clase, es decir, quién se aparta de la corriente dominante y, por tanto, puede ser considerado como el Otro y quién no; qué tipo de comportamiento se considera *acceptable* y cuál no puede ser considerado como tal (Porter, 2000). Como señala Devine (2003), «a partir de la relación que mantienen con su profesor, los estudiantes fijan su propia perspectiva en torno a la cuestión de cómo se les valora y respeta dentro de la escuela» (Devine, 2003, p. 11). Estos mensajes no son siempre verbales. Pueden ser no verbales o se pueden hacer llegar a través de acciones específicas como por ejemplo cuando el docente decide cómo se debe sentar el alumnado o formar grupos.

Asimismo, mediante este proceso de socialización en el aula, el profesorado no sólo reafirma el lugar que debe ocupar cada alumno, sino también las emociones reconocidas por la sociedad, además de aquellas que no son aceptadas por ésta. Por ejemplo, las emociones positivas como la alegría son bienvenidas mientras que las emociones negativas como el enfado o la ira se consideran *peligrosas*. Por lo tanto, el docente tiene pleno poder para determinar o influir en la dinámica emocional del grupo al permitir al alumnado conocer o asumir las emociones que pueden expresar y aquéllas que deben reprimir para contribuir a su aceptación social. De esta forma, la manifestación verbal o no verbal de los sentimientos que pueden ser expresados o que deben ser reprimidos en un aula, hecho que constituye a todas luces un reflejo de las normas sociales ampliamente aceptadas por la sociedad en general, se puede considerar como una forma de manipulación psicológica o política del alumnado. Esta hipótesis es compartida por numerosos investigadores que han llevado a cabo estudios sobre cómo se induce a los niños a ser capaces de controlar sus emociones de forma adecuada y reprimir su estrés, enfado, pena o inseguridad; cualquier expresión emocional que se aleje de las normas es rechazada (Gartrell, 1998; Porter, 1999; Davine, 2003).

Por otra parte, algunos docentes tienden a equiparar las emociones con el comportamiento, y aquellas expresiones particulares de comportarse con los individuos (Kaloyirou, 2004). Por ejemplo, el enfado, considerado como la forma básica de desencadenamiento de la violencia, tiende a ser identificado con la propia violencia mientras que un acto violento se identifica con el individuo que lo ha desencadenado.

El profesorado no suele ver a aquellos estudiantes que manifiestan enfado como individuos que seguramente tendrán problemas en el futuro, sino que los consideran los problemas del propio centro (Porter, 2000; Kaloyrou, 2004). Dicho de otro modo, el problema de la violencia tiende a individualizarse en vez de ser considerado dentro de un contexto más amplio, como por ejemplo el contexto de la violencia dentro de la familia o la comunidad a la que pertenece el alumno. Así, los estudiantes, y en especial aquellos que son tachados de diferentes, son vistos y juzgados por los demás básicamente por el tipo de emociones que manifiestan y por su forma de comportarse. Mediante la imposición de sus percepciones referidas al comportamiento, los docentes no sólo reafirman *qué* emociones o acciones son aceptadas o rechazadas, sino *quién* es aceptado o rechazado también. Por lo tanto, se puede afirmar que las emociones se *politizan* claramente a través de este proceso social en la medida en que las relaciones de poder que intervienen en dicho proceso influyen en quién está *dentro* y quién está *fuera*. En este caso, la educación no parece ser capaz de distinguir entre el individuo y sus emociones y acciones; además, no reconoce el significado de dichas emociones comprendidas dentro de un contexto social y cultural más amplio.

El mensaje que llega al alumnado es que las emociones negativas implican que se es una *persona negativa* y como tal, se es rechazado por presentar este tipo de sentimientos. Por lo tanto, a estos estudiantes les resulta muy difícil aislar sus sentimientos de sus acciones para sentirse seguros a la hora de expresar sus emociones negativas o entenderlas cuando quienes las manifiestan son otras personas. Esta dificultad pone de manifiesto la necesidad de proporcionar oportunidades que promuevan un *entendimiento empático*, es decir, un sentimiento con el otro, en los centros escolares. Resulta evidente que muchas veces la escuela tiende a reflejar las normas sociales imperantes haciendo que niños y niñas rechacen a todos aquellos que son diferentes, puesto que son identificados con el sentimiento que es rechazado. Sin embargo, las escuelas también puede contribuir a la subversión de las normas sociales haciendo que el alumnado comprenda que los sentimientos no tienen por qué ser juzgados por un patrón universal estándar (Porter, 2000), y que se puede aceptar el enfado, pero no el comportamiento violento.

Como conclusión, parece que en relación con las formas de violencia que se localizan en los centros escolares, el profesorado y alumnado pueden adoptar el papel de ejecutores de dicha violencia, víctimas u observadores. Estos papeles diferentes definen sus expectativas o respuestas emocionales hacia el problema de la violencia en los centros. Dentro de esta perspectiva, se espera que los centros escolares contribuyan a producir un cambio con el fin de proporcionar a docentes y estudiantes las herramientas críticas necesarias para entender, aceptar e interpretar los sentimientos

de manera que se dificulte el refuerzo de cualquier manifestación de violencia escolar hacia otros, quienes quieran que sean. El papel del profesorado como agente que facilite dicha transformación presenta una importancia crucial, puesto que tiene que ver, fundamentalmente, con sus suposiciones en cuanto a la presencia de la diferencia en sus aulas y con el modo con que utilizan la política efectiva y el entendimiento empático en las relaciones con sus estudiantes.

Prevención de la violencia en las aulas y la política afectiva de transformación

El hecho de reconsiderar las emociones como un problema social/cultural/político, y no sólo individual, permite a los educadores comprender la denominada *política afectiva de la transformación*. La expresión «política afectiva» hace referencia a las implicaciones de los sentimientos en la educación, algunas de las cuales han sido ya presentadas en la sección anterior. Dado que los estudios han estado normalmente centrados en los aspectos individuales de los sentimientos, se ha tendido a pasar por alto los aspectos éticos, políticos, históricos y afectivos de la transformación. Sin embargo, el hecho de haber considerado que las emociones presentan un claro componente político da lugar a una conexión entre los patrones psíquicos individuales y los casos más claros relacionados con el cambio emocional. En otras palabras, el éxito a la hora de atajar la violencia en las aulas depende del reconocimiento de que el trabajo primordial de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas no es simplemente el de limitarse a inculcar una serie de conocimientos y destrezas intelectuales (Worsham, 2001). El trabajo principal consiste en la organización del mundo afectivo de docentes y estudiantes, es decir, de las prácticas afectivas relacionadas con el hecho de conocer qué es lo apropiado en relación con el género, la raza y la clase social. Los sentimientos y afectos constituyen el punto preciso a partir del cual es posible producir un cambio. Al mismo tiempo, esta postura permite establecer una comparación entre los diferentes estilos culturales/ideológicos de los climas afectivos a medida que van variando el tiempo y el lugar. Por ejemplo, puesto que algunos de estos estilos enfatizan los modos en las que los centros educativos *generan violencia*, es preciso examinar: a) los modos a través de los cuales se autoriza y se entrena violencia por parte de estas instituciones para no malinterpretarla como el

problema de un individuo; y b) los espacios individuales y comunitarios que pueden constituirse para trastornar esos modos. Es decir, las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas ejercen violencia hacia estudiantes y docentes al tratar de confinarlos a una serie de mundos afectivos determinados y enseñarles la incapacidad de percibir, nombrar e interpretar los actos violentos de manera adecuada.

De esta forma, el hecho de tomar en serio las relaciones y el poder de los afectos en las escuelas implica el hacer que dichas prácticas contribuyan al esfuerzo que hay que realizar a la hora de articular la ética y la política como relaciones entre el yo y el otro (Giroux, 1997), es decir, la ética y política de los afectos descritas en este artículo pueden forjar una *política crítica* de los sentimientos que implique la movilización explícita del afecto para producir nuevas formas de entendimiento de la interacción social. En relación con el afecto, McCormack (2003) argumenta que «la cuestión no es sólo “cuánta atención podemos proporcionar”, sino que también tiene que ver con el hecho de cultivar un compromiso serio hacia aquellas relaciones que pueden aumentar la intensidad de las relaciones y de la conectividad» (p. 503). Esto es precisamente por lo que la ética y la política de los sentimientos no tolera simplemente la «otredad», puesto que implica algo que hay que superar, sino que acoge al Otro como el *nexo* a través del cual pueden surgir cosas que merezcan realmente la pena (véase Gordon, 1999); en otras palabras, la principal tarea de cualquier sociedad es la de ser capaz de establecer un deseo social que favorezca la cooperación y unión con los otros, así como organizar estas relaciones emocionales de manera que puedan ser divulgadas para que la resistencia y la atribución de poderes puedan ser activados en la lucha contra la violencia (Worsham, 2001).

Por lo tanto, para el profesorado y el alumnado, la manera de comprender *relacionalmente* los aspectos afectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje es alejándose de las conceptualizaciones individualistas (o cognitivistas) de los sentimientos y la pedagogía; por ejemplo, cómo docentes y estudiantes desarrollan el denominado *entendimiento emocional* (Denzin, 1984) de unos con los otros. El entendimiento emocional, según Denzin (1984), «es un proceso intersubjetivo que precisa que una persona se introduzca en el campo de la experiencia de otro y experimente por sí misma la misma experiencia o similar vividas por esa otra persona» (p. 137). Asimismo, Benjamin (1980) ha planteado una teoría sobre la *intersubjetividad*, que se define como una forma de reconocimiento mutuo en la que tanto el yo como el otro se consideran sujetos autónomos que pueden ser parecidos o diferentes. Por ejemplo, los docentes y estudiantes suelen adoptar el papel de observadores con respecto a los episodios de violencia que se registran en los centros. El reto está en explorar el modo en que el entendimiento empático permite a los dos grupos diferenciar sus actitudes como observadores, es

decir, en vez de limitarse a ser meros espectadores de los episodios de violencia deberían convertirse en *testigos* de los mismos (Boler, 1999).

Hesford (2004) se interroga acerca de qué formas de compromiso empático pueden ser concebidas como respuestas relacionales a la violencia y al trauma emocional, así como por los límites a la hora de actuar como testigos de un acto violento. Por lo tanto, emplea el término *crisis de la atestiguación* para referirse al «riesgo de representar el trauma y la violencia, las rupturas en la identificación, y la posibilidad de establecer un significado empático entre testigo y testificador, entre oyente y hablante» (p. 107). El enfoque crítico de la crisis de la atestiguación insta al profesorado y al alumnado a cuestionar las suposiciones que eliminan por completo cualquier distinción entre el yo y el otro. Después de todo, el ser testigo, en el sentido de limitarse únicamente a observar una situación de violencia, no implica necesariamente una conexión empática y, por lo tanto, cualquier interpretación de los sentimientos debería tener en consideración que las personas tendrán diferentes tipos de respuestas afectivas, algunas de las cuales refuerzan verdaderamente la dicotomía yo/otro (Zembylas, 2006). No obstante, quizá sea más seria la presuposición de que una de las partes implicadas en el proceso de atestiguación puede *sentir* al otro, lo que supone que no sólo proporciona una visión sentimental del proceso de atestiguación a través de la creencia errónea en la simetría ética y política, sino que también pone en peligro la inclusión del otro dentro del yo. Por ejemplo, en el desarrollo de la pedagogía afectiva relativa al fortalecimiento y la resistencia contra la violencia, es importante escuchar todas las versiones, incluso aquéllas que puedan parecer desagradables (por ejemplo, tanto a las víctimas como a los autores del matonismo). El objetivo no es identificarse con (o simplemente rechazar) estas versiones, sino reconocer la inversión afectiva que se esconde detrás de los actos violentos y aprovechar todo el potencial posible para que el alumnado sea capaz de ejercer la autocrítica y de llevar a cabo una crítica cultural.

Por otro lado, la comprensión empática, a la que Wilhelm Dilthey, Max Weber y otros se han referido como *verstehen*, no debe descartarse por completo como una posibilidad de reverberar con la perspectiva del otro. En el entendimiento empático se incluye un esfuerzo crítico por imaginar aquello a lo que se está haciendo frente. Según Halpern (2001), este aspecto imaginativo presupone la aceptación del otro como alguien diferente y valorado de manera individual. Halpern y Weinstein (2004) sugieren que existen tres cualidades primordiales en la empatía que la convierten en un elemento significativamente importante a la hora de frenar la aparición de episodios violentos. Primero, supone la búsqueda de la perspectiva individual de otro. Este

hecho puede constituir una importante motivación de cara a tratar de ponerse en la situación del otro y aceptar que él o ella tienen los mismos derechos que los demás. Segundo, la empatía implica un esfuerzo sincero para conocer al otro y sus perspectivas. Tercero, la empatía conlleva una transparencia emocional y cognitiva, además de la tolerancia de la ambivalencia. Esta ambivalencia acarrea el percibir las diferencias como una parte enriquecedora del establecimiento de una relación factible en curso. Parece preciso señalar pues que existen numerosas barreras en el proceso empático como resultado de la política de las emociones (por ejemplo, dolor, trauma, violencia ejercitada sobre nosotros) y limitaciones estructurales tales como la edad de los individuos implicados en dicho proceso (por ejemplo, los estudiantes más jóvenes pueden encontrar dificultades a la hora de establecer relaciones empáticas). Sin embargo, el fomento de la empatía contribuye precisamente a la reconversión de la visión de los individuos para ver las cosas de una forma distinta y como tal, la empatía necesita ser fomentada lo antes posible en la vida de los niños y las niñas.

La comprensión empática o como señala LaCapra (1999) el *descentramiento empático*, es «un componente afectivo difícil de controlar... que manifiesta empatía (aunque no una identificación plena) con la víctima» (p. 25). De esta forma, hacerse testigos de la en las aulas (por ejemplo, mediante el análisis de casos de matonismo) implica una demanda de nuevas conexiones afectivas. Debido precisamente a la posibilidad de establecer dichas conexiones, docentes y estudiantes son llamados a ser testigos de las evidencias como parte del proceso de *descentramiento empático*. El establecimiento de una relación crítica con las narrativas de la memoria significa que el profesorado y el alumnado deben decidir cómo se convierten en testigos críticos de estas evidencias, más que en simples consumidores o turistas, además de tener en cuenta cómo alteran estos testimonios (en caso de que lo hagan) los sentimientos hacia el grupo de marginalizados.

Hacia una pedagogía que prevenga/frene la violencia en las aulas

Las pedagogías que previenen/frenan la violencia en las aulas apuntan todas a la necesidad de identificar cómo están incorporados los discursos y prácticas en la rutina del día a día de la vida escolar y qué posibilidades se abren para poder interrumpir las prácticas violentas. Estas pedagogías también sugieren el desarrollo de un modo crí-

tico que comprenda a las denominadas «economías afectivas» (Ahmed, 2004) de la educación, es decir, cómo se extienden los sentimientos dentro de la escuela, además de sus consecuencias sobre la vida de estudiantes y docentes. Todos ellos son portadores de diferentes tipos de historias emocionales que llevan cada día a la escuela. Estas historias se incluyen dentro de un contexto de fuerzas, necesidades e intereses sociopolíticos más amplios. El desarrollar pedagogías que prevengan/frenen los casos de violencia significaría proporcionar conexiones afectivas y relaciones sociales centradas alrededor del interrogatorio crítico de las historias y experiencias del pasado emocional. Por ejemplo, esta idea implica que el análisis de la genealogía emocional de un agresor o una víctima de matonismo es un componente significativo de la lucha por crear un clima afectivo dentro del aula que impida el desarrollo de estos papeles en el futuro.

Reddy (2001) señala las implicaciones que tiene la aceptación de determinados estilos afectivos. Tal y como argumenta, «no hemos sido capaces de mostrar lo que realmente importa al individuo al reconocer tales instituciones (políticas), al aceptar y sentir las emociones prescritas por organizaciones familiares concretas, al reconocer los estilos afectivos que hacen que se vuelvan humildes, obedientes, deferentes o agresivos, independientes y arrogantes» (p. 114). La falta de una ética y política afectivas en los sistemas educativos «hace caso omiso de cualquier tipo de prueba relacionada con el hecho de que los individuos (...) no sólo existen como señales o indicios apenas visibles dentro de unos circuitos de relaciones sociales mucho más grandes y extensos» (Thrift, 2004, p. 67). La educación debe ser entendida como un fenómeno que no sólo se encarga de formar a sujetos epistémicos, sino que también cuida y fomenta su faceta ética y política. Dichos sujetos se localizan dentro de determinadas instituciones sociales y contextos políticos. Al relacionar las emociones con dichos contextos, la pedagogía puede comenzar a problematizar la subordinación ideológica de los otros y cómo la organización afectiva que se localiza dentro de la escuela, la familia y el lugar de trabajo puede sustentar de la mejor forma posible el orden social existente (por ejemplo, la violencia contra las mujeres, los niños, las niñas u otros).

En general, el empleo del afecto como modo de análisis dentro del aula puede abrir diversas posibilidades encaminadas a la transformación de la manera de entender la violencia por parte de los educadores y los estudiantes de dos formas principales. En primer lugar, el proporcionar espacios para la aceptación del afecto en el entorno educativo constituye un acto de práctica política y ética que recupera el sentido de la atestiguación de la violencia. La atestiguación implica un llamamiento a la acción, una acción que es de esperar sea consecuencia del hecho de haber aprendi-

do a ver de manera diferente (Oliver, 2001), pero este hecho no tiene por qué implicar cambio alguno; no obstante, se entiende como un paso importante hacia esa dirección. Segundo, si nuestro objetivo es el de concienciar al alumnado, entonces el hecho de reconsiderar el valor de los afectos politizados en el aula puede inspirar tanto en estudiantes como en docentes un sentido de vigilancia y responsabilidad social. La vigilancia hace referencia a lo que Levinas (1987) denomina «ser testigos del sufrimiento del otro» (véase también Sontag, 2003). La atestiguación y la vigilancia son fundamentales para poder reconocer lo irreconocible y ser capaces de relacionarse con el otro en un proceso que no elude el afecto, sino que hace que los individuos acepten otro tipo de consideraciones en sus relaciones con los otros.

Una política y ética educativa de los afectos ofrece numerosas oportunidades para poner en práctica pedagogías del afecto crítico. Cualquier implantación viable de la política y ética del afecto en la educación necesita ser lo suficientemente flexible como para reconocer las configuraciones sociopolíticas de las relaciones de poder, garantizar las complejidades de la pedagogía crítica y reconocer el carácter intrínseco de los afectos tanto como forma de expresar y ocultar los sentimientos (Zembylas, 2006). La política y ética educativas expresan y ocultan el mundo de diversas maneras. El reto de los educadores a la hora de fomentar oportunidades que mitiguen y respondan a las situaciones de injusticia y violencia es el de convertir su experiencia afectiva, tanto positiva como negativa, en una fuente importante de experiencia política y personal. Por ejemplo, es posible concienciar al profesorado y alumnado para que puedan percibir las consecuencias negativas del matonismo dentro de contextos sociales más amplios (pérdida de poder, apatía, amargura y odio) y valorar los tropos emocionales positivos mediante la prevención y neutralización de los casos de matonismo (concesión de poder, generosidad, compasión y euforia). Nuestro debate enfatiza en este caso la capacidad constructiva de los afectos en la pedagogía crítica más que las condiciones que suponen un obstáculo a la hora de definir aquéllas simplemente en términos negativos. Existen numerosos tipos de estudios (feministas, postestructuralistas, estudios postcoloniales) que nos muestran que el afecto no es intrínsecamente emancipador, sino que es probable que sea subversivo y como tal se puede utilizar dentro de los contextos educativos también. La aceptación del afecto como elemento necesario en la lucha que se encuentra arraigado en determinadas relaciones de poder puede marcar la diferencia al hacer que tanto docentes como estudiantes modifiquen sus emociones, su sentido ético y político para entablar unas relaciones creativas y constructivas con otros.

Parece obvio que ser testigo implica el reconocimiento de las relaciones afectivas en las que participan las personas. Los individuos realizan grandes inversiones afecti-

vas en sus identidades que no se pueden ignorar, sino que es necesario respetar (Albrecht-Crane y Slack, 2003) en cualquier esfuerzo pedagógico que fomente la empatía y la compasión. Las prácticas de atestigüación pueden resultar particularmente útiles a la hora de hacer que profesorado y alumnado cuestionen la construcción de las relaciones políticas y éticas, así como los imaginarios sobre la violencia en las aulas. Estas prácticas de atestigüación (por ejemplo, estudios sobre la violencia contra las mujeres y otros grupos, relatos sobre matonismo, etc.) pueden servir para introducir a los estudiantes en las experiencias personales de los miembros de una comunidad o para alentar al alumnado a situar su propia historia familiar/comunitaria/individual (mediante dibujos, imágenes, trabajos escritos, etc.) como base para la comprensión emocional y la justicia social.

Pero ante todo hay que destacar el hecho de que la importancia de la atestigüación radica en la idea de que el entendimiento empático constituye un acto político y ético significativo en la *re-educación* de los sentimientos. Bennett (2001) afirma que el significado de tales conexiones afectivas viene determinado por el desarrollo de las dimensiones afectivas de la sensibilidad. Para este autor, la implicación afectiva (por ejemplo, *sentir* el dolor (emocional) que causamos a los demás cuando protagonizamos un acto violento) constituye un componente fundamental de toda vida ética. Desde su punto de vista, las teorías críticas contemporáneas adoptan una actitud marcada por el desentendimiento afectivo cuando se trata de la ética; esta postura conduce a situaciones de alienación, amargura y desesperanza. Esta autora considera que la descripción de la ética como un código a cuya obediencia está sujeta toda persona constituye una imagen en la que las dimensiones afectivas de la ética no se toman en serio. Por el contrario, Bennett destaca la fuerza de la afectividad como un aspecto que puede fomentar la generosidad ética. Para ella, la experiencia de esta fuerza afectiva surge a partir de un encuentro o cruce, es decir, a partir de una conexión afectiva entre dos o más personas.

El poder entender y definir las emociones a través del diálogo, por ejemplo, permite conocer tanto a docentes como a estudiantes las emociones que están experimentando en la misma medida que «las distintas interpretaciones producen diferentes formas de conciencia y comprensión de nuestros sentimientos» (Burrow, 2005, p. 35). En esta ocasión, el reto para ambos grupos es el de comenzar a cuestionar sus propias inversiones afectivas y comenzar a darse cuenta del hecho de que dichas inversiones enmascaran diversas formas de violencia. De esta forma, se podrían formular las siguientes preguntas: ¿permiten estas inversiones afectivas entablar un diálogo al alumnado y al profesorado?, ¿existe alguna comunidad que defienda la expre-

sión de las experiencias de cada uno si se actúa como un oyente empático?, ¿producen compasión dichas inversiones afectivas además de generar y compartir *vínculos* por medio del fortalecimiento del espacio de las relaciones? La posibilidad de que se produzca una afectividad relacional dentro de lo que Burrow (2005) denomina *comunidades de interpretación* apunta a la perturbación subersiva de las prácticas violentas. El significado de la afectividad, entendida como una práctica relacional, se puede expresar con las siguientes palabras: aprender a relacionarse con otros por medio del entendimiento compartido y de la atestiguación.

Conclusiones

Las opiniones que se han presentado en este artículo implican todas ellas un espíritu completamente renovado que destaca la importancia de cultivar las relaciones afectivas, tales como la empatía y la compasión, como un antídoto para conseguir frenar la violencia en las aulas. Dicho de otro modo, consideramos que los sentimientos y la violencia constituyen tecnologías éticas y sociales que determinan la pertenencia a una situación política concreta más que cuestiones que conciernen sólo al individuo (Thrift, 2005). La ética, entendida como sensibilidad o conjunto de valores, demanda una transparencia en relación con la potencialidad afectiva de las relaciones (McCormack, 2003) en el contexto escolar. Estas relaciones dan lugar a nuevas formas de experimentar los sentimientos, de pensar y de adquirir poder, lo que implica que los educadores deberían intentar reconocer el hecho de cómo los sentimientos ofrecen a los educandos (además de a ellos mismos) numerosos referentes políticos y éticos para fomentar sus relaciones y acabar con los patrones de violencia.

Docentes y estudiantes necesitan ir más allá de los currículos dominantes y de la reproducción del conocimiento existente, así como ser capaces de problematizar el rechazo afectivo causado por la violencia. Las prácticas pedagógicas que tratan de prevenir/frenar los episodios violentos deben fomentar la enseñanza de una resistencia crítica y no reprimirla. Desde la atestiguación al entendimiento empático, la enseñanza de una resistencia crítica a través del enriquecimiento de las relaciones afectivas constituye un elemento clave para aquellas prácticas pedagógicas que tratan de prevenir/frenar la violencia. Esto constituye un reto para muchos sistemas educativos que están contruidos sobre la base del totalitarismo. Sin embargo, los educadores

necesitan encontrar la fuerza necesaria a fin de abrir nuevas posibilidades que alimenten la crítica. Como consecuencia de todo esto, las prácticas pedagógicas que previenen/frenan los actos violentos son básicamente pedagogías descolonizadoras en el sentido de que tienden a poner en entredicho el conocimiento y las prácticas dominantes, además de inspirar una esperanza a favor del cambio.

Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2004): *The cultural politics of emotion*. Edinburgh, UK, Edinburgh University Press.
- ALBRECHT-CRANE, C.; SLACK, J. (2003): «Toward a pedagogy of affect», en J. D. SLACK (ed.): *Animations (of Deleuze and Guattari)*, pp. 191-216. New York, Peter Lang.
- ALLPORT, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA, Addison Wesley.
- ANTONOPOULLOU, C. (1999): «Domestic violence in Greece», en *American Psychologist*, 54, pp. 21-29.
- BARBALET, J. (1998): *Emotion, social theory and social structure*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BENJAMIN, J. (1988): *The bonds of love: Psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. New York, Pantheon Books.
- BENNETT, J. (2001): *The enchantment of modern life: Attachments, crossings, and ethics*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- BERKOWITZ, L. (1993): *Aggression: its causes, consequences and control*. New York, McGraw Hill.
- BESAG, V. E. (1989): *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- BLACK, D.; NEWMAN, M. (1996): «Children and domestic violence: A review», en *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1, pp. 79-88.
- BOLER, M. (1999): *Feeling power: Emotions and education*. New York, Routledge.
- BURROW, S. (2005): The political structure of emotion: From dismissal to dialogue. *Hypatia*, 20(4), pp. 27-43.
- CAMPBELL, S. (1994): Being dismissed: The politics of emotional expression. *Hypatia*, 9(3), pp. 46-65.
- (1997): *Interpreting the personal: Expression and the formation of feelings*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

- CORNELIUS, R. R. (1996): *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- DENZIN, N. K. (1984): *On understanding emotion*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DEVINE, D. (2003): *Children power and schooling. How childhood is structured in the primary school*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. New York, The Seabury Press.
- GARTRELL, D. (1998): *A guidance approach for the encouraging classroom*. New York, Delmar.
- GIROUX, H. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Oxford, Westview Press.
- GORDON, P. (1999): *Face to face: Therapy as ethics*. London, Constable.
- HALPERN, J. (2001): *From detached concern to empathy: Humanizing medical practice*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- HALPERN, J.; WEINSTEIN, H. M. (2004): «Rehumanizing the other: Empathy and reconciliation», en *Human Rights Quarterly*, 26, pp. 561-583.
- HESFORD, W. (2004): «Documenting violations: Rhetorical witnessing and the spectacle of distant suffering», en *Biography*, 27, pp. 104-144.
- KALOYIROU, C. (2004): *Bullies in Cypriot state primary schools: A problem or a challenge?* Unpublished doctoral dissertation, University of Warwick, UK.
- KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S.; RIVIERE, J. (1952): *Developments in psychoanalysis*. London, Hogarth Press.
- KYRIAKIDES, L.; KALOYIROU, C.; LINDSAY, G. (*in press*): «An analysis of the validity of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students using the RASCH measurement model», en *British Journal of Educational Psychology*.
- LACAPRA, D. (1999): «Trauma, absence, loss», en *Critical Inquiry*, 25, pp. 696-727.
- LEVINAS, E. (1987): *Time and the other and additional essays* (R. A. Cohen, trans.). Pittsburgh, Duquesne University Press.
- LUPTON, D. (1998): *The emotional self: A sociocultural exploration*. London, Sage.
- LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD, L. (eds.). (1990): *Language and the politics of emotion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCORMACK, D. P. (2003): «An event of geographical ethics in spaces of affect», en *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, pp. 488-507.
- OLIVER, K. (2001): *Witnessing: Beyond recognition*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- PHANALP, S. (1999): *Communicating emotion: Social, moral and cultural processes*. Cambridge, Cambridge University Press.

- PORTER, L. (1999): *Young children's behaviour: practical approaches for caregivers and teachers*. Sydney, MacLenann & Petty.
- (2000): *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Buckingham, Open University Press.
- PROBYN, E. (2004): «Teaching bodies: Affects in the classroom», en *Body & Society*, 10(4), pp. 21-43.
- REDDY, W. M. (1997): «Against constructionist: The historical ethnography of emotions», en *Current Anthropology*, 38, pp. 327-340.
- SHOCHET, I.; DADDS, M. (1997): «When individual child psychotherapy exacerbates family systems problems in child abuse cases: A clinical analysis», en *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2, pp. 239-249.
- SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OILWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (eds.) (1999): *The nature of school bullying: a cross national perspective*. London, Routledge.
- SONTAG, S. (2003): *Regarding the pain of others*. London, Penguin Books.
- THRIFT, N. (2004): «Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect», en *Geografiska Annaler*, 86, pp. 55-76.
- (2005): *But malice aforethought: Cities and the natural history of hatred*. Paper presented as part of the *Economics and Technologies of Affect Seminar Series*, CSISP, Goldsmiths College, May 18.
- WHERRY, J. N.; JOLLY, J. B.; ARUFFO, J. F.; GILLETTE, G.; VAUGHT, L.; METHENY, R. (1994): «Family trauma and dysfunction in sexually abused female adolescent psychiatric and control groups», en *Journal of Child Sexual Abuse*, 3, pp. 53-65.
- WIND, T.; SILVERN, L. (1994): «Parenting and family stress as mediators of long-term effects of child abuse», en *Child Abuse and Neglect*, 18, pp. 439-453.
- WORSHAM, L. (1992): «Emotion and pedagogic violence», en *Discourse: Theoretical Studies in Media and Culture*, 15, pp. 119-148.
- (2001): «Going postal: Pedagogic violence and the schooling of emotion», in H. GIROUX; K. MYRSIADES (eds.): *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium*, pp. 229-265. New York, Oxford, Rowman & Littlefield.
- ZEMBYLAS, M. (2005): *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- (2006): «Witnessing in the classroom: the ethics and politics of affect», en *Educational Theory*, 56, pp. 305-324.

La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos

Catherine Blaya

Eric Debarbieux

Observatorio Internacional de la Violencia Escolar

Universidad de Bordeaux (Francia)

Beatriz Lucas Molina

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este capítulo ofrece una panorámica crítica de la investigación sobre la violencia, el *matonismo* y otras formas de violencia de género, incluyendo la homofobia, el acoso sexual, el abuso y el sexismo. Comienza con una visión de conjunto de los estudios sobre violencia y matonismo contra mujeres estudiantes y jóvenes de culturas minoritarias. Continúa centrándose en los programas de intervención a menudo insuficientemente evaluados. Señala la conveniencia de establecer mejores conexiones entre las políticas formuladas en Europa y las que tienen lugar en el plano nacional y regional así como la necesidad de seguir realizando investigaciones en profundidad sobre la violencia de género y evaluaciones sobre el impacto de las intervenciones desde la escuela.

Palabras clave: minorías sexuales, discriminación de género, homofobia, matonismo, abuso sexual, intervención.

Abstract: *Violence towards women and other people perceived as different to the prevailing norm: the case of educational centres*

This chapter presents a critical overview of research on violence, bullying and gender-based forms of violence, including homophobia, sexual harassment, abuse and sexism. It starts with a global summary of studies on violence and bullying against female students and youth minorities. It then goes on to look at the generally poorly-assessed intervention

programmes. It highlights the need for a better link between policies formulated in Europe and those which originated at national and regional levels, as well as the necessity for further in-depth research into gender violence and assessment of the impact of school-based interventions.

Key words: sexual minorities, gender-based discrimination, homophobia, bullying, sexual abuse, intervention.

Introducción

El problema de la violencia contra las mujeres y contra aquellas personas cuyos comportamientos sexuales no se corresponden con los de la norma dominante en la sociedad, es de muy reciente actualidad en toda Europa. Por lo que respecta a la violencia de género y a la igualdad entre géneros en el ámbito educativo, fueron iniciadas por el Consejo de Europa diversas acciones, más concretamente, en las Conferencias de los Ministerios de Educación de 1979 y 1985. En 2002, el Comité de ministros del Consejo de Europa decidió revisar la normativa para luchar contra la violencia dirigida hacia las mujeres. Por una parte, reconoció y denunció su existencia tanto en el ámbito privado como en el público; y por otra, subrayó la necesidad de informar y de atraer la atención sobre ella con el fin de educar a la población en su rechazo, así como la necesidad de diseñar programas de intervención.

Los centros escolares son un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales (Duncan, 1999). Pueden transformarse en espacios peligrosos y de sufrimiento para niños. Aunque la mediación del problema de la violencia se ha centrado en los eventos más dramáticos y extremos como las matanzas en América del Norte (Debarbieux, 2005), el día a día de la violencia escolar puede revestir la forma de castigos corporales, castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o por razón de género y acoso entre compañeros. Existe un gran número de investigaciones científicas sobre la violencia y el acoso escolar (*school bullying*) en Europa, especialmente en educación secundaria, aunque la mayoría de estos estudios son de tipo cuantitativo y estudian la frecuencia y las distintas formas de violencia. Si bien la violencia es un problema que enfrenta al conjunto del alumnado, los estudios sobre el tema del maltrato entre estudiantes muestran que el problema afecta a aquellos grupos de alumnado más *vulnerable* como son: los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje; las chicas, que sufren discriminaciones y abusos sexuales con más frecuencia que los chicos por

razón de género; los jóvenes que pertenecen a las minorías sexuales, es decir aquellas personas homosexuales, bisexuales o transexuales (Smith, 2003). Estos jóvenes son con mayor frecuencia víctimas de abuso, burlas, ostracismo, acoso e incluso violencia física por cuestión de género. Las consecuencias de esta violencia pueden ser extremadamente negativas tanto en la autoestima como en el plano social (dificultades de integración social y profesional) y psicológico, llegando las víctimas incluso a desarrollar depresiones crónicas.

Este artículo presenta una síntesis de las investigaciones existentes sobre los temas de la violencia de género y de las minorías sexuales en la enseñanza secundaria en Europa. Después de una presentación de las investigaciones realizadas sobre las discriminaciones hacia las chicas por parte de los chicos y de la institución educativa, presentamos una síntesis de los problemas de acoso y violencia sexuales. Una tercera parte está dedicada a la homofobia, que resulta ser un problema común en los centros educativos. Después de considerar las consecuencias de este tipo de violencia sobre las víctimas, este trabajo también subraya la necesidad de diseñar políticas de intervención más precisas.

En este artículo, emplearemos el término violencia de género para referirnos a aquel tipo de violencia que incluye acciones destructivas de naturaleza verbal, física, sexual o psicológica de diversa gravedad; así como el acoso, los malos tratos y los abusos; que se ejerce contra personas por razón de su género u orientación sexual. Dentro del término minoría sexual incluiremos a los homosexuales (personas con una orientación sexual o afectiva hacia otras personas de su mismo sexo), los bisexuales (personas con una orientación sexual o afectiva hacia ambos sexos) y los transexuales (personas que fisiológicamente parecen de un género pero que son psicológicamente de otro) a los que en este artículo a veces nos referiremos como LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales).

Discriminaciones hacia las chicas en los centros educativos

Un marco legislativo difícil de cumplir

En Europa existe un atractivo marco legislativo basado en la igualdad de derechos jurídicos cuyo objetivo es el fomento de un sistema educativo libre de estereotipos¹

⁽¹⁾ Se entiende por estereotipo el «conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas» (Yzerbyt y Schadron, 1996).

sociales contra las mujeres e igualitario para ambos sexos. Desde los años ochenta, se han venido desarrollando programas de acción comunitaria cuya aplicación ha sido responsabilidad de los Estados miembros. El cuarto programa de acción comunitario (1996-2000) elaborado a partir de la *IV Conferencia de Beijing, el Libro Blanco sobre Política Social Europea y el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo*, tiene como política el «mainstreaming», es decir, la igualdad de oportunidades para todos. En cuanto al tema del género, los objetivos señalan el deseo de eliminar la segregación y favorecer cambios de cultura en el ámbito educativo. De este modo, se pueden destacar grandes líneas de acción como:

- La inclusión en los currículos de las enseñanzas escolares el tema de la educación en la tolerancia, la no-discriminación y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- La realización de estudios y de análisis de materiales pedagógicos para educar en igualdad entre géneros.
- La realización de investigaciones científicas sobre el tema de los estereotipos sexistas.
- La promoción de diplomas universitarios sobre la igualdad de género.
- El apoyo de iniciativas para el fomento de la práctica deportiva de las mujeres.
- El diseño de material de información dirigido a los padres y a los docentes sobre el tema de la educación afectivo-sexual.

A pesar de este marco jurídico, siguen existiendo prácticas sexistas en el contexto escolar y discriminaciones curriculares ocultas como bien lo demuestran varios estudios realizados sobre el tema del sexismo hacia las alumnas (Tomé y Rambla, 2001; Duru-Bellat, 1990). El mundo educativo sigue siendo un sistema que reproduce las discriminaciones por razón de género existentes en nuestra sociedad. Esto se refleja en la dificultad que implica la puesta en marcha de este marco legislativo en los distintos países miembros, ya sea por razones políticas o estructurales. Algunos países europeos como Alemania o España tienen una estructura política de tipo federativo en la que los Estados o las Comunidades Autónomas tienen competencia en materia de educación. Además, en países como Inglaterra, a pesar de las políticas y las medidas diseñadas para fomentar una educación para todos según el paradigma de la educación inclusiva, existen fuertes contradicciones con otras características del sistema educativo tales como la política de semi-mercado desarrollada en los años noventa (Tomlinson, 2005). En Francia, el principio de universalidad y de igualdad en la educación supone un freno al desarrollo de políticas de discriminación positiva para hacer frente a las necesidades específicas de las chicas.

El principio de coeducación² está todavía lejos de haberse cumplido y aún sobreviven prácticas sexistas en todos los niveles del sistema educativo: la educación contribuye por tanto a la reproducción de un orden social establecido (Bourdieu, 1970).

Androcentrismo en los materiales pedagógicos y el currículo

Los libros escolares como instrumento de reproducción de los estereotipos de género

Diversos estudios han mostrado que los materiales didácticos siguen reproduciendo el sexismo. Asimismo, varios estudios del Instituto de la Mujer español (1996; 2004) y distintas investigaciones científicas francesas (Decroux-Masson, 1979; Rignault y Richert, 1997), han puesto de manifiesto cómo en los libros de texto las mujeres siguen desempeñando papeles menores en los ámbitos profesionales y públicos, reproduciendo de este modo los estereotipos de género existentes en la sociedad y transmitiendo patrones culturales basados en el androcentrismo. Se perpetúa así la dicotomía entre el ámbito público y el privado, siendo lo público dominio del hombre y lo privado de la mujer. Cuando la mujer aparece en los libros de texto ejerciendo una profesión, se le atribuyen frecuentemente oficios típicamente femeninos.

En cuanto a la representación que hacen los libros de texto de los hombres y de las mujeres los estudios realizados destacan cuatro puntos:

- La marginación de la mujer.
- La omisión de eventos importantes relativos a la participación de la mujer en la historia de su país o en la obtención de derechos (así, en Francia, apenas se menciona el hecho de que obtuvieron el derecho al voto en 1944).
- La ausencia de personajes femeninos políticos o con profesiones importantes.
- La atribución del ejercicio del poder en mayor medida al hombre (que aparece como alcalde, presidente, fiscal general, director de la escuela, etc.) que a la mujer.

² «Educación que no establece relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y las historias de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia» (González y Lomas, 2002, p. 224).

Este tipo de discriminación contribuye a la construcción de lo que se ha venido denominando el currículo oculto. Es decir, todas aquellas discriminaciones poco visibles que sin embargo tienen gran influencia en la transmisión de valores y prácticas sexistas, y que forman parte de la socialización de la juventud e influyen en el modo en que las chicas y los chicos van a elegir su rumbo escolar y profesional.

El currículo oculto

El papel de lo que Duru-Bellat (1990) ha llamado currículo oculto se puede observar en los centros educativos, en el aula y en la relación educativa entre los docentes y los estudiantes. En Inglaterra, Osler (2006) pone en evidencia la falta de atención a la que son sometidas las alumnas. Consideradas como un grupo sin problemas de rendimiento académico³ y poco perturbador, la atención de las Comunidades Educativas y de los Ministerios se ha centrado principalmente en los chicos. Como consecuencia, las alumnas con problemas de aprendizaje o dificultades en el ámbito escolar no gozan de la atención y de los recursos necesarios para proporcionarles una ayuda adecuada en comparación con los alumnos que se encuentran en una situación similar. Blaya (2003), en su estudio sobre los problemas de abandono escolar, señaló la existencia de un gran número de chicas que se infligían «autoviolencia» (escarificaciones, anorexia, alcoholismo) como consecuencia del acoso escolar al que estaban sometidas sin que los adultos de los centros o sus familias se diesen cuenta de ello. En cuanto a lo que pasa en las aulas, algunos estudios empíricos han recogido ejemplos de prácticas de los docentes hacia las alumnas que han calificado de interacciones de carácter despectivo, que ponen en evidencia la presencia de expectativas más bajas hacia las chicas que hacia los chicos en las asignaturas del ámbito científico. Swann y Graddol (1988; 1995) en su trabajo de investigación sobre el tema de las discriminaciones de género, mostraron que los docentes dedicaban más tiempo y atención a los alumnos que a las alumnas cuando enseñaban ciencias. En Francia, Duru-Bella (2004), en un estudio sobre la diferencia de oportunidades entre chicas y chicos en el ámbito escolar, concluye que las elecciones académicas y profesionales siguen estando dirigidas por criterios de género y que los adultos de los centros escolares tienden a orientar a las chicas hacia carreras profesionales

³ Todos los estudios sobre el tema muestran que las chicas tienen mayor éxito en la escuela que los chicos y menores problemas de comportamiento.

menos valoradas y con escaso carácter científico o directivo, aunque los resultados académicos de ellas sean mejores que las de los chicos.

Las escuelas contribuyen de este modo a transmitir mensajes de desigualdad de género; son agentes activos del proceso y de la repartición de los papeles sociales entre hombres y mujeres a partir de criterios esencialmente biológicos y basados en un modelo de sociedad patriarcal. Por su parte, el estudio cualitativo del Instituto de la Mujer español (2004), que realiza un análisis de las interacciones sistemáticamente generadas en el proceso educativo entre alumnos y alumnas, así como entre éstos y los docentes, concluye que los docentes desconocen las intervenciones y los instrumentos existentes para fomentar la igualdad de género por falta de una adecuada comunicación entre ellos y los organismos e instituciones emisores de tales intervenciones. Dicho estudio subraya la falta de sistematización metodológica de los proyectos de coeducación o de la información en general, así como la poca incidencia final de los proyectos implementados. Pone también en evidencia la «falta de credibilidad real de las intenciones de las Administraciones públicas hacia la igualdad de oportunidades, contemplada como un tema de mera propaganda política» y la falta de apoyo en forma de recursos económicos y humanos, que permitan el desempeño de las políticas y faciliten el ajuste de los centros educativos a las demandas institucionales. Esto nos lleva a establecer un nexo con lo que destacan los trabajos de investigación de Gottfredson (2001) sobre la eficacia de los programas de intervención, que comprueban que para analizar los patrones culturales que subyacen a la cultura de los centros educativos y cambiar las prácticas educativas que frenan la convivencia escolar, es necesaria la implicación del profesorado en el proyecto. Y que los docentes se comprometerán cuando sientan que el esfuerzo a invertir va a aliviar su trabajo y les va a ser de utilidad en el día a día, más que suponerles una carga añadida. Por consiguiente, es necesario conseguir espacios de reflexión dando poder a los docentes e incluyéndolos en los procesos de decisión de los programas a aplicar, pues un sistema de gestión vertical resulta totalmente ineficaz. Como consecuencia, al igual que ocurre en el tema de la violencia escolar, la formación básica y continua del profesorado es una pieza imprescindible en la lucha contra el sexismo (Jeffrey, 2006).

Todo esto hace necesario un profundo cambio de actitudes y de comportamientos colectivos, en los que se revisen los modelos educativos a largo plazo con el fin de reducir las resistencias institucionales a los cambios de mentalidad y a las transformaciones estructurales (implementación de intervenciones, diseño de instrumentos de diagnóstico y análisis a nivel micro y nacional). A la luz de lo expuesto con anterioridad, consideramos importante subrayar la necesidad de no bajar la guardia a

pesar de los progresos conseguidos ya que, como consecuencia de los bajos resultados académicos y de los mayores riesgos de abandono escolar encontrados entre los chicos se está reivindicando desde los grupos conservadores un nuevo interés por la vuelta a una educación que no sea ni mixta ni coeducativa, poniendo así en peligro las mejoras alcanzadas hacia la igualdad de género.

Acoso y violencia de carácter sexual

Un problema de definición

En determinados países, especialmente en los países de Europa del norte, el término «violencia» se usa casi exclusivamente para referirse a la violencia física y al uso de la fuerza, utilizando preferentemente el término *bullying* (Blaya, 2001). Sin embargo, es necesario señalar que equiparar el concepto de violencia al de *bullying* (*matonismo*) supone un acercamiento incompleto a lo que ocurre en los centros educativos, especialmente en lo que se refiere a dos aspectos:

- En primer lugar, se olvida la «violencia simbólica o institucional» y, en relación con el tema de nuestro estudio, no considera el sexismo ni la discriminación en los centros y en las políticas educativas.
- En segundo lugar, se reduce la violencia a aquellos casos en los que se ejerce de forma repetida, dejando de lado otros tipos de violencia aislados. Respecto al tema que nos ocupa, pueden ocurrir episodios aislados de abuso sexual, violencias que pueden tomar la forma de abusos sexuales que no son repetidos.

El acercamiento limitado del fenómeno del matonismo no tiene en cuenta los procesos de victimización sufridos por las minorías sexuales. Esto hace imprescindible el uso de una definición más amplia de violencia, que abarque las incivildades y las microviolencias que se producen de forma cotidiana en los centros educativos (Debarbieux, 1999) y que contribuyen al desarrollo de un clima social hostil hacia las minorías sexuales.

El acoso sexual suele ser definido como «distintas formas de intimidación sexual, y puede incluir diversos comportamientos como miradas sugestivas, gestos, bromas,

comentarios obscenos, exhibicionismo y contacto físico no deseado. Se trata de una forma de discriminación sexual y, en cierto sentido, está más relacionada con un proceso de dominación que con un sentido puramente sexual propiamente dicho (Fisher et al., 2000). En algunos casos, para determinados chicos se trata de un modo normal de comunicación con las chicas (Goldman y Padayachi, 2000).

La extensión del problema

La frecuencia de ocurrencia de este tipo de problema resulta muy complicada, pues en algunos países se siguen ocultando este tipo de conductas. Para las víctimas en muchos casos es muy difícil hablar de lo que les está ocurriendo, pues tal y como sucede en cualquier forma de acoso, se sienten responsables de la situación que están padeciendo. Sin embargo, algunos estudios han tratado de cuantificar este tipo de problemas en los centros educativos, específicamente en el marco de estudios sobre el matonismo. Concretamente, en un estudio sobre la violencia de los chicos hacia las chicas en escuelas rusas Dyachenko menciona que, en su país, el tema de la violencia de género sigue siendo tabú (Dyachenko, 2002). Su investigación nos muestra que las chicas sufren situaciones de victimización entre dos y tres veces más que sus compañeros varones. En su opinión, el problema de la violencia de género en los cursos más altos de la educación secundaria es importante. La magnitud de este problema varía de un centro educativo a otro, lo cual confirma el importante papel de los centros a la hora de prevenir las situaciones de violencia en el contexto educativo (Blaya, 2005). En Francia existe un censo de situaciones violentas en los centros educativos (el software Signa) que incluye como variable los abusos sexuales. Los datos recogidos se refieren únicamente a los abusos sexuales acaecidos en el ámbito privado de los cuales tuvieron conocimiento los adultos en el ámbito escolar. En dicho censo, el alumnado declaró, durante el año académico 1998-99 en el plano nacional, 556 incidentes de abusos, de los cuales un 12% eran violaciones. Un 1,7% del alumnado fue identificado como víctima de abuso sexual. Se observa un incremento de los abusos sexuales, aunque probablemente sea debido a un incremento en la atención hacia estos temas y el consiguiente incremento en las denuncias, lo que puede ser un primer paso para la prevención de este tipo de violencia.

Según el «Colectivo feminista contra las violaciones» un 3,3% de los incidentes de este tipo tienen lugar en el ámbito escolar. Aunque en estos últimos años se han conocido casos de abuso sexual por parte de adultos en los centros escolares, no se recogieron datos precisos sobre el tema.

Los datos recogidos en los distintos estudios científicos varían mucho de un estudio a otro. Esto se debe, en parte, a que no se utiliza una definición común del abuso sexual. Por otra parte, se debe a que los indicadores utilizados para medir el problema han sido muy diferentes. Concretamente, en un estudio realizado en Suiza por Clémence (2001) se concluye que un 17% del alumnado fue víctima de abuso sexual en los centros educativos en 1996-97. Según otro estudio, realizado en España por Ortega et al. (2003), un 1,7% del alumnado entrevistado había sido víctima de abuso sexual, mientras que un 0,5% reconocía haber participado como agresores en este tipo de situaciones. Los datos recogidos por Bodin (2005) nos informan de índices de víctimas de abuso sexual en el contexto escolar del orden del 6,2% del alumnado en Alemania, 1,48% en Francia y un 1,1% en Bélgica. Los insultos de carácter sexual aumentan con la edad del alumnado y alcanzan su máximo a la edad de 13-14 años.

La conclusión que podemos extraer de los distintos estudios llevados a cabo sobre el acoso sexual en el ámbito escolar es que el objetivo de este tipo de violencia, cuando son los alumnos varones los que la ejercen, es principalmente el mantenimiento del poder de los chicos sobre las chicas. Por otro lado, este tipo de violencia contribuye a fortalecer los estereotipos masculinos tales como la fuerza física, las aptitudes deportivas, la falta de emociones, o la fortaleza mental, rasgos asociados a la masculinidad frente a la debilidad, dependencia, emotividad o fragilidad normalmente asociada a las mujeres (Mills, 2001; Díaz-Aguado, 2000). De esta forma, la violencia ejercida por los alumnos hacia sus compañeras mujeres persigue la búsqueda de la popularidad y el mantenimiento de un estatus elevado en el grupo de pares.

A parte de las chicas, existe en las escuelas otro grupo de alumnos que se encuentran normalmente en situación de riesgo de ser víctimas de bromas, rumores e incluso agresiones físicas, por no ajustarse a la norma dominante de la sociedad y a los valores transmitidos por el sistema educativo. Se trata de los jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales.

La violencia hacia los jóvenes homosexuales, transexuales y bisexuales

La homofobia es una actitud hostil e intolerante hacia las personas homosexuales por su orientación de género y su diferencia respecto a la norma dominante. Los centros educativos no están exentos de tal fenómeno. Estudios realizados en los Estados Unidos mostraron que de un 5% a un 11% del alumnado no era exclusivamente heterosexual (Hillier

et al., 1996; Lindsay y Rosental, 1997; Russell et al., 2001). Sin embargo, el asunto queda en la cara oculta de los institutos que nunca mencionan tal problema. Las investigaciones llevadas a cabo sobre este fenómeno en el contexto escolar, no lo abordan de forma precisa o bien lo mencionan muy por encima como parte de las manifestaciones de acoso, como por ejemplo se puede observar en la bibliografía anglosajona y en la estadounidense (Smith et al., 2003). Resulta singular el hecho de que los problemas de género sean abordados únicamente desde la perspectiva de la diferencia entre chicos y chicas en los fenómenos de agresión y en el acoso sexual sufrido por las chicas. En Francia, por ejemplo, no forma parte de las distintas formas de violencia evaluadas por el *software Signa*. En Inglaterra, una ley (Local Government Act, Section 104, 2000) está dirigida a al profesorado y a los equipos directivos de los centros educativos sobre los comportamientos y los abusos homófobos en las escuelas inglesas y en Gales.

En Europa, donde la mayoría de los estudios sobre el tema han sido llevados a cabo en los países del Norte (Rivers y Duncan, 2002; Epstein et al., 1997), también encontramos informes realizados por asociaciones y grupos representantes de minorías sexuales (FELGT; COGAM⁴, 2006). Si bien aún existe un gran desconocimiento entre la población general de lo que es la homosexualidad junto con una verdadera confusión entre lo que es el sexo biológico y el género, hecho que por otra parte alimenta los prejuicios, el miedo y los comportamientos homófobos; los actuales cambios sociales en las leyes de varios países europeos a favor de los matrimonios homosexuales y la posibilidad de adoptar niños y niñas por parejas del mismo sexo, nos aportan esperanzas para el desarrollo de estudios sobre el fenómeno a un nivel científico.

Las manifestaciones de homofobia pueden ser muy distintas y como cualquier otra forma de matonismo o de acoso pueden darse en forma de violencia verbal, ostracismo, intimidación o violencia física (Olweus, 2004). Los autores del informe de la FELGT/COGAM (2006, pp. 11-13) distinguen cuatro formas distintas de homofobia:

- La *homofobia cognitiva*: ideas y representaciones erróneas y estereotipadas sobre los homosexuales.
- La *homofobia afectiva*: rechazo y sentimiento de incomodidad en presencia de homosexuales.
- La *homofobia conductual*: expresión de hostilidad (verbal o física) hacia homosexuales.

⁽⁴⁾ FELGT: Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales. COGAM: Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid.

- **La homofobia institucional:** transmisión de mensajes negativos por parte de los medios de comunicación, falta de reconocimiento institucional de tal población y de sus necesidades y violación de derechos humanos.

Una de las mayores dificultades que tienen las víctimas de malos tratos es pedir ayuda a los demás, ya que con frecuencia se encuentran aisladas de su grupo de iguales. Este hecho está fortalecido en el caso de los jóvenes con orientaciones sexuales distintas a la norma, pues a menudo ya están rechazados o aislados en otros ámbitos distintos al escolar y, como ya sabemos de las conclusiones de diversas investigaciones científicas, uno de los factores de mayor riesgo para el desarrollo de la victimización es el aislamiento social (Smith, 2003).

El alumnado que es o parece ser homosexual o tener orientaciones sexuales distintas, es a menudo víctima de las agresiones verbales y físicas. Un estudio científico estadounidense llevado a cabo por D'Augelli y compañeros (2002) con 350 jóvenes lesbianas, gays o bisexuales mostró que más de un 50% de ellos declararon haber sido insultados en la escuela secundaria y que un 11% de ellos fueron físicamente violentados por su condición de género. Aquellos que no ocultaban su orientación sexual eran víctimas de violencia con mayor frecuencia que los otros y especialmente los chicos. En Inglaterra, el estudio de Trenchard y Warren (1984) señaló que uno de cada tres de los 416 jóvenes lesbianas y gays que investigaron, eran víctimas de acoso y de abuso sexual por motivo de su orientación afectivo-sexual. Una década más tarde, Rivers condujo diversos estudios sobre la experiencia escolar de los jóvenes LGBT entre los años 1996 y 1997. Rivers (2002) constató que los jóvenes LGBT consideraban el contexto escolar como hostil e intolerante con la homosexualidad y sufrían problemas de acoso debido a su orientación de género. Intolerancia y hostilidad no sólo por parte de sus compañeros sino también por parte de los adultos. Los adultos eran reticentes a intervenir cuando los jóvenes agredidos solicitaban su apoyo y su ayuda ante las situaciones de acoso por parte de otros compañeros; de forma que fortalecían con su pasividad los comportamientos homófobos entre el alumnado. Según diversos estudios estadounidenses, las minorías sexuales son víctimas del abuso verbal de sus compañeros porque éstos quieren llevarles a adoptar comportamientos sexuales más conformes con la cultura dominante (Chung y Katayama, 1998; Pope, 2000). Sin embargo, según Lehtonen (2002), las jóvenes lesbianas son menos sometidas a apelativos negativos relacionados con su pertenencia de género. Los insultos de tipo homófobo se concentran en la homosexualidad masculina. A pesar de que Nayak y Kehily (1997) sugieren que los insultos de carácter homófobo no están siempre

dirigidos a los homosexuales y pueden tener otros objetivos como interrumpir la clase o llamar la atención, es preciso subrayar que tolerar el uso de dicho vocabulario entre los adultos contribuye a transmitir el mensaje de que está permitido y trivializa su uso, fomentando actitudes de rechazo y de menosprecio hacia los homosexuales.

Según la mayoría de los estudios, la homofobia tiene un papel de sustento del orden social establecido y de la construcción de la identidad masculina heterosexual. Los chicos en un esfuerzo por separarse de todo aquello que pudiese estar asociado con femineidad adoptarían comportamientos homófobos. Pero esto no nos debe llevar a olvidar a las víctimas de tales comportamientos y a sus consecuencias negativas que pueden ser múltiples y estables a lo largo del tiempo tal y como vamos a presentar a continuación.

Las consecuencias de las discriminaciones de género y de la violencia de carácter sexual

Perviven actitudes machistas y sexistas en lo que concierne a las distintas formas de violencia simbólica también por la internalización del papel social femenino estereotipado (Bourdieu, 1970) que está culturalmente extendido y suele ser socialmente reforzado. Las conductas violentas por razón de género son aceptadas como normales y legítimas por sus propias víctimas. De esta manera, ellas mismas contribuyen a la reproducción y a la legitimación de la dominación. Esta forma de violencia, cuyo carácter invisible y a veces inconsciente no se identifica fácilmente, hace la intervención difícil. No obstante, tal intervención es imprescindible ya que este tipo de violencia tiene consecuencias importantes en el plano escolar, profesional y personal de las víctimas.

Consecuencias en el plano escolar y profesional

El sexismo y los abusos sexuales afectan las capacidades de concentración, la autoestima, el rendimiento y el éxito académico. Además se observan también unas bajas expectativas de autoeficacia. Todos estos elementos son factores de riesgo que se han identificado como influyentes en el abandono escolar (Blaya, 2003). Las víctimas suelen ausentarse de los centros para evitar enfrentarse con

sus agresores e incluso llegan a abandonar sus estudios (Cowie y Smith, 2001). Por tanto, la inserción profesional de este alumnado está sometida a la dominación masculina y a la supremacía de los valores dominantes en cuanto a los comportamientos sexuales esperados. Además, los alumnos que abandonan su educación escolar de forma prematura y sin titulación, una vez ya adultos permanecen en paro por mucho más tiempo que sus otros compañeros al salir del instituto, tienen empleos peor valorados, precarios y mal pagados. Su inserción social resulta más difícil y a menudo se encuentran en posición de víctimas de nuevo en el mundo laboral, reproduciendo lo que pasaba en los centros educativos (Blaya, 2006).

Consecuencias en el plano personal

Los jóvenes que forman parte de las minorías sexuales son perseguidos por una imagen negativa de lo que son, fuera del ámbito escolar (televisión, familias) o en los centros educativos por parte de los adultos y de sus compañeros (Rotheram-Borus y Fernández, 1995; Pope et al., 2003). Vivir en tal entorno y atmósfera de reprobación social afecta a su salud mental, sobre todo en una etapa de la vida en que uno de los mayores deseos de los adolescentes es el de pertenecer a un grupo y ser reconocido por los otros. Hershberger y D'Augelli (1995) encontraron que un 42% de los LGBT que participaron en su investigación reconocieron haber intentado suicidarse. Incluso los que recibían apoyo por parte de su familia y no tenían una baja autoestima mostraban problemas de salud mental.

Las víctimas desarrollan sentimientos de baja autoestima, vergüenza, culpa, miedo, soledad, nerviosismo y falta de autocontrol, que provocan a menudo un deterioro de sus relaciones sociales y un aislamiento aún mayor, lo que va a desembocar en una mayor victimización. Como demuestran muchos estudios sobre el acoso escolar y la violencia en los centros educativos, uno de los factores de riesgo más importante para convertirse en víctima es la falta de amigos y de relaciones sociales. Se han asociado reacciones postraumáticas de estrés con el abuso verbal en los centros educativos. Bontempo y D'Augelli (2002) en un estudio con 9.188 estudiantes comprobaron que el efecto combinado de la condición de minoría sexual y altos niveles de victimización en los centros educativos, se asociaba con niveles más altos de conductas de riesgo para la salud, comparados con una muestra similar de compañeros heterosexuales. Esto nos lleva a la conclusión de que las minorías sexuales son una población *vulnerable* y merecen la misma atención que los otros grupos sociales determinados como «de riesgo» (Pope et al., 2003).

Programas de intervención dirigidos a la promoción de centros educativos libres de estereotipos de género

Como se ha expuesto con anterioridad en el presente artículo, algunos gobiernos europeos ya han empezado a diseñar políticas y programas para reducir el impacto de los estereotipos de género tradicionales y proporcionar un ámbito escolar seguro que transmita valores de tolerancia hacia la diferencia. En Francia, el Ministerio de Educación inició un programa de intervención en el año 2000, titulado «De la educación mixta a la educación hacia la igualdad». Dicho programa fue diseñado para promover la igualdad entre géneros y combatir la discriminación y la violencia de género en los centros educativos. Proponía orientaciones y actividades de aula para la promoción de interacciones sin discriminación, así como actividades grupales y deportivas en la escuela. En España, se han llevado a cabo distintos programas y talleres de prevención de conductas violentas en centros escolares de enseñanza secundaria, cuyo objetivo era fomentar relaciones de igualdad entre los géneros. El alumnado de 12 a 18 años de la Comunidad de Madrid se benefició de diversa información sobre los comportamientos sexistas y la violencia de género dentro del ámbito educativo y también en la esfera privada. Según la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres (2005), la intervención fue muy positiva y permitió a los jóvenes incrementar el respeto y la tolerancia hacia los demás. Además, todo el conjunto de los miembros de la comunidad educativa participó con el fin de reconocer la existencia de comportamientos sexistas, reducirlos y fomentar actitudes basadas en la resolución pacífica de conflictos y la promoción del respeto de cada uno en los centros escolares. La investigación-acción desarrollada por Díaz-Aguado (2003), concluye que diversas medidas, como la inclusión de la lucha contra el sexismo y de la violencia hacia las mujeres en el currículo escolar o el incremento de las acciones para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículo, necesitan ser desarrolladas para promover un ámbito educativo libre de prejuicios sexistas.

Aunque existen bastantes programas de intervención, así como materiales didácticos para informar y enseñar los conceptos de abuso sexual, discriminación y género, pocos han sido publicados y evaluados de modo científico. Por consiguiente, existe poca evidencia en cuanto a su impacto positivo sobre la prevención de la violencia de género. Las evaluaciones, cuando existen, tienen problemas metodológicos tales como la falta de grupo control, de evaluación interna (por los realizadores del proyecto), muestras demasiado pequeñas y falta de análisis previo al desempeño del programa (Blaya et al., 2006). A la luz de lo mencionado con anterioridad relativo a las

discriminaciones hacia las alumnas, los abusos sexuales y la violencia de género, son varios los elementos que surgen como pautas de prevención. Entre ellos estarían: informar sobre lo que es el abuso sexual, enseñar a decir que no ante una actitud de carácter sexual percibida como agresiva para la propia integridad, proporcionar información sobre los estereotipos de género, contar con los adultos en caso de dificultad, formación del profesorado, y gestión y tratamiento de quejas en caso de problema dentro de la misma escuela (Finkelhor et al, 1995; Díaz-Aguado, 2003). Según los trabajos científicos de Casper (1999), los programas de intervención en la educación preescolar y en primaria, que son más interactivos y utilizan multimedia, muestran que el conocimiento del alumnado sobre el tema de la prevención de la violencia sexual ha ido en aumento. Sin embargo, no se mide si tiene efectos en los comportamientos. Jeannie Adair (2006), en su revista sobre la eficacia de los programas de intervención estadounidenses, concluye con la necesidad de ampliar los programas de prevención a la comunidad de ciudadanos, incluyendo a las organizaciones y asociaciones que cuidan de los jóvenes fuera de la escuela. Este resultado va en la misma línea de las conclusiones de Gottfredson (2001), referentes a una mayor eficacia de los programas de intervención contra la violencia escolar cuando implican a todo el conjunto de la comunidad en el que se ubica el centro educativo.

Conclusiones

Los problemas de discriminación y de abusos sexuales hacia las chicas y los LGBT son comunes en los centros educativos y con frecuencia permanecen ocultos. Esto se explicaría por diversas razones: la primera es que las víctimas no hablan de sus dificultades por un sentimiento de culpa y de vergüenza. La segunda, por una falta de información sobre lo que pasa en los centros entre los compañeros, pero también sobre el impacto de ciertas prácticas pedagógicas y actitudes por parte de los adultos, que reproducen un sistema educativo que no toma en cuenta las necesidades y dificultades de las minorías sexuales, el tema sigue siendo aún tabú. Seguido de la falta de compromiso real de los políticos y de los miembros de las comunidades educativas para reducir las resistencias institucionales a los cambios de mentalidad y a las transformaciones estructurales a ambos niveles, nacional y local. Es imprescindible luchar contra ambos fenómenos, la homofobia y la misoginia, ya que como lo subra-

ya Epstein (1997, p. 113), están muy relacionados y tienen consecuencias en la salud y en el porvenir de los jóvenes, como lo pudimos ver en la parte dedicada a las consecuencias de tales discriminaciones y abusos. Como ya se ha comprobado, la discriminación y la victimización de las minorías participan de la reproducción del orden social ya establecido y tiene el papel de fortalecer el papel heterosexual masculino. El papel de las escuelas es esencial y resulta necesario que cuestionen las perspectivas de género de modo cotidiano, para así asumir una nueva cultura coeducativa basada verdaderamente en el respecto a la diferencia, interrelaciones equilibradas e iguales entre los alumnos y las alumnas. Aunque existan numerosos programas de intervención para prevenir y luchar contra la violencia de género, pocos de estos programas son evaluados de modo científico. Es importante promover intervenciones eficaces, evaluaciones externas y serias de las acciones llevadas a cabo. Es la única garantía de la identificación de buenas prácticas, de su implantación y orientación positiva para las políticas futuras.

Referencias bibliográficas

- ADAIR, J. (2006): «The Efficacy of Sexual Violence Prevention Programs: Implications for Schools», en *Journal of School Violence*, 2, pp. 87-97.
- BLAYA, C. (2001): *Social climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a comparative study*. Doctoral Dissertation. University of Portsmouth.
- (2003): *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'Éducation Nationale.
- (2006): *Violences et Maltraitements en milieu scolaire*. Paris, Armand Colin.
- BLAYA, C.; FARRINGTON, D. P.; PETROSINO, A.; WEISBURD, D. (2006): «Revue systématique dans le champ criminologique et le groupe Crime et Justice de la Collaboration Campbell», en *International Journal of Violence and Schools*, 1, pp. 72-80.
- BODIN, D. (2005): *Regional consultation for the UN Study on Violence in Schools*. 5-7 July 2005.
- BONTEMPO, D. E.; D'AUGELLI, A. R. (2002): «Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay or bisexual youths' health risk behaviour», en *Journal of Adolescent Health*, 30, pp. 364-374.

- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- CASPER, R. (1999): «Characteristics of children who experience positive or negative-reactions to a sexual abuse prevention program», en *Journal of Child Sexual Abuse*, 7, pp. 97-112.
- CHUNG, Y. B.; KATAYAMA, M. (1998): «Ethnic and sexual identity development of Asian-American lesbian and gay adolescents», en *Professional School Counseling*, 1, pp. 21-25.
- CLÉMENCE, A. (2001): «Violence and incivility at school: the situation in Switzerland», en E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (ed.): *Violence in schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESF, pp. 163-176.
- COMISIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MALOS TRATOS A MUJERES (2005): *La violencia de género en las mujeres jóvenes. Informe*. Madrid, AUDEM.
- COWIE, H.; SMITH, P. (2001): «Violence in schools: a perspective from the UK», en E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (ed.): *Violence in Schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESF, pp. 181-194.
- DAUGELLI, A. et al. (2002): «Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school», en *School Psychology Quarterly*, 17, pp. 148-160.
- DEBARBIEUX, E. (1999): *La violence en milieu scolaire -2- Le désordre des choses*. Paris, ESF
- (2005): *La violence à l'école: un défi mondial?* Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (ed.) (2001): *Violence in Schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESF, pp. 163-179.
- DECROUX-MASSON, A. (1979): *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris, Denoël/Gonthier.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (dir.) (2000): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Informe de investigación Ref: 454/1997. Madrid, Instituto de la Mujer.
- (2003): «Adolescencia, sexismo y violencia de género», en *Papeles del Psicólogo*, 84, pp. 35-44.
- DYACHENKO, T. (2002): «Boys Violence towards Girls in School Groups in Russia», en V. SUNNARI; J. KANGASVUO; M. HEIKKINEN (ed.): *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Oulu University Press, pp. 95-109.
- DUNCAN, N. (1999): *Sexual Bullying. Gender Conflicts and Pupil Culture in Secondary Schools*. London, Routledge.

- DURU-BELLAT, M. (1990): *L'école des filles. Edition actualisée*. Paris, L'Harmattan.
- EPSTEIN, D. (1997): Keeping them in their place: Hetero/sexist harassment, gender and enforcement of heterosexuality», en A. M. THOMAS; C. KITZINGER (COORDS.): *Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham, Open University Press, pp. 154-171
- FINKELHOR, D.; ASDIGIAN, N.; DZIUBA-LEATHERMAN, J. (1995): «The effectiveness of victimization prevention instruction: An evaluation of children's responses to actual threats and assaults», en *Child Abuse and Neglect*, 19, pp. 141-153.
- FISHER, B. S.; CULLEN, F. T.; TURNER, M. G. (2000): *The sexual victimisation of college women* (NCJ 182369). Washington DC, United States Department of Justice. US Government Printing Office.
- GOLDMAN, J.; PADAYACHI, U. K. (2000): «Some methodological problems in estimating incidence and prevalence in child sexual abuse research», en *The Journal of Sex Research*, 37, pp. 305-314.
- GONZALES, A.; LOMAS, C. (COORDS.) (2002): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001): *Schools and Delinquency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GREENE, B.; HEREK, M. (EDS.) (1994): *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research and Clinical Applications*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- HERSBERGER, S. L.; D'AUGELLI, A. R. (1995): «The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youth», en *Developmental Psychology*, 31, pp. 65-74.
- HILLIER, L.; WARR, D.; HASTE, B. (1996): *The rural mural: Sexuality and diversity in rural youth*. Melbourne, National Center in HIV Social Research, La Trobe University.
- IMOP ENCUESTAS, S.A. (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): «Elige bien: un libro sexista no tiene calidad», en *Cuadernos de Educación No-sexista*, 4. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JEFFREY, D.; SUN, F. (2006): *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- LINDSAY, J.; SMITH, A.; ROSENTAL, D. (1997): *Secondary students, HIV/AIDS and sexual health. Monograph 3*. Melbourne, Center for the Study of STDs, La Trobe University.

- MILLS, M. (2001): *Challenging violence in schools, an issue of masculinities*. Buckingham, Open University Press.
- NAYAK, A.; KEHILY, M. (1997): «Masculinities and Schooling: Why are Young Men So Homophobic?», en D. STEINBERG; D. EPSTEIN; R. JOHNSON (ed.): *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell, pp. 138-161.
- ORTEGA R.; DEL REY, R.; FERNANDEZ, I. (2003): «Working together to prevent school violence: the Spanish Response», en P. K. SMITH (ed.) (2003): *Violence in Schools: the response in Europe*. London, Routledge Falmer.
- OSLER, A. (2006): «Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling», en *Gender and Education*, 18, pp. 571-589.
- POPE, M. (2000): «Preventing school violence aimed at gay, lesbian, bisexual, and transgender youth», en D. S. SANDHU; C. B. ASPY (ed.): *Violence in American schools: A practical guide for counselors*. Alexandria, VA, American Counseling Association, pp. 285-304.
- POPE, M. et al. (2003): «Counseling sexual minority students in the schools», en B. ERFORD (ed.): *Handbook for professional school counseling*. Greensboro, NC, CAPS Press, pp. 221-245.
- RAMBLA, X.; TOMÉ, A. (2001): *Contra el sexismo*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació/Síntesis.
- RIGNAULT, S.; RICHERT, P. (1997): *Les représentations des hommes et des femmes dans les manuels scolaires*. Paris, La Documentation Française.
- RIVERS, I.; DUNCAN, N. (2002): «Understanding homophobic bullying in schools: Building a safe educational environment for all pupils», en *Youth and Policy*, 75, pp. 30-41.
- ROTHERAM-BORUS, C. et al. (1991): «Minority youths at risk: Gay males and runaways», en M. E. COLTEN; S. GORE (eds.): *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York, Aldine, pp. 181-200.
- RUSSELL, S.T. et al. (2001): School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study», en *Journal of Adolescence*, 24, pp. 111-127.
- SHIDLO, A. (1994): «Internalized homophobia: Conceptual and empirical issues in measurement», en B. GREENE; B.M. HEREK (coords.): *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research and Clinical Applications*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 176-205.
- SMITH, P. K. (ed.) (2003): *Violence in Schools: the response in Europe*. London, Routledge Falmer.
- STEINBERG, D.; EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (coords.) (1997): *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell.

- SWANN, J.; GRADDOL, D. (1988): «Gender inequalities in classroom talk», en *English in Education*, 22, pp. 48-65.
- (1995): «Feminising classroom talk?», en S. MILLS (ed.): *Language and Gender*. London, Longman, pp. 135-148.
- TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (ed.) (2001): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid, Síntesis/Universidad Autónoma de Barcelona, p. 11.
- TOMÉ, A. (2001): *Contra el Sexismo. La Investigación-Acción Coeducativa con el profesorado y las familias*. Barcelona, Síntesis/ICE-UAB.
- TOMLINSON, S. (2005): «Race, ethnicity and education under New Labour», en *Oxford Review of Education*, 31, pp. 153-171.
- TRENCHARD, L.; WARREN, H. (1984): *Something to Tell You*. London, London Gay teenage Group.

¡La escuela es un infierno?

Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad

Carlos Lomas

Profesor de enseñanza secundaria y asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón

clomas@almez.pntic.mec.es

Resumen

De un tiempo a esta parte, el mundo de la información se hace eco de algunos episodios de acoso y de violencia escolar que trasladan a la opinión pública la idea de que la vida cotidiana en nuestras escuelas e institutos es un infierno. Sin embargo, ni la escuela es un infierno ni esos episodios de acoso y de violencia son nuevos. En este artículo, se indaga sobre el origen sociocultural de estos conflictos y se estudia el acoso y la violencia en las aulas desde una perspectiva de género. El arquetipo tradicional de la masculinidad sigue inspirando la conducta de unos adolescentes y jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí, la conveniencia de fomentar en las aulas una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos y acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los alumnos a ser menos *hombres de verdad* pero *más humanos*.

Palabras clave: violencia escolar, aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas, construcción social de la masculinidad, fracaso escolar, coeducación.

Abstract: *Is school hell on earth? School violence and cultural construction of male identity*

The mass media is increasingly reporting a number of cases of school violence and bullying, which is leading the general public to believe that everyday school life in Spain has become hell on earth. However, school is neither hell, nor are the referred cases new to us. This article examines the socio-cultural origin of these school conflicts and approaches school violence and bullying in the classrooms from a gender perspective. The traditional male archetype is still

a source of inspiration for the behaviours of many youngsters, who view their capacity to show aggressive power and to go against school rules as a way to consolidate their male identity in opposition to the 'female school order'. Hence, this is the reason why we consider that it is useful to promote classroom-based pedagogical measures which foster critical attitudes towards 'some boys' violent behaviour and which offer male students different models to live through and understand their male identity, other possibilities of being and feeling a man, thus helping the pupils to be less *true men*, but *more human*.

Key words: school violence, male and female identity learning, social construction of male identity, school failure, coeducation.

En los últimos años, las portadas de los periódicos, las ondas de la radio y los informativos de la televisión se inician a menudo con noticias escalofriantes sobre la violencia cotidiana contra las mujeres. En el escenario público de las noticias, los relatos del maltrato, del acoso y del asesinato de mujeres conviven con otros relatos en los que se habla de los éxitos y fracasos de tal o cual político, de los accidentes de tráfico, de las corrupciones económicas, de las catástrofes naturales, de los acontecimientos deportivos y de los escándalos amorosos de la gente famosa. La violencia contra las mujeres constituye uno de los tópicos por excelencia del espectáculo informativo y, a la vez, la punta del iceberg de la injusticia y de la desigualdad en las que viven aún hoy, en este siglo XXI recién iniciado, tantas y tantas mujeres en el mundo. La violencia contra las mujeres no es nueva. El maltrato a hijos e hijas y a las mujeres constituye una conducta secular (y milenaria) que durante demasiado tiempo ha sido tolerada en nombre de un orden natural de las cosas que otorgaba a los hombres un poder sin límites sobre las mujeres y consideraba el menosprecio y la violencia hacia las hijas y hacia la esposa como un derecho (e incluso como un deber) del padre y del esposo que casi nadie discutía. Es apenas ahora, en las últimas décadas, cuando esa violencia comienza a ocupar los espacios de la comunicación y el debate público y a ser visible gracias a la labor de las feministas, con sus críticas a la opresión masculina, y al valor de tantas mujeres que se niegan a someterse al maltrato y al miedo.

¿Cuáles son las causas de esta obscena pervivencia del maltrato y de la violencia hacia las mujeres (y en ocasiones también hacia niños y niñas)?

Es obvio que en algunas ocasiones estas conductas obedecen a patologías extremas, como en el caso de los violadores y de los pederastas. Pero a menudo, cuando una mujer es asesinada y las cámaras de televisión entrevistan a familiares, a las amistades o

al vecindario, encontramos una respuesta coincidente sobre el agresor: «era una persona normal». Cabe entonces hacerse otra pregunta: ¿es la violencia masculina una conducta excepcional o es una actitud derivada del sentimiento de propiedad de los hombres hacia sus esposas y amantes? ¿Es la violencia contra las mujeres algo inherente al género masculino? ¿Existe, como enuncia la Ley de Prevención de la Violencia de Género, un *impulso masculino hacia la violencia*? ¿Existe un *eterno masculino* que impide a los hombres cambiar sus modos de relacionarse con las mujeres, con sus hijas e hijos y con el mundo que los rodea (incluidos los otros hombres) y un *eterno femenino* que orienta a las mujeres a la maternidad, al hogar, al cuidado de la prole y del esposo y a la obediencia sumisa a la autoridad masculina? ¿Están los hombres condenados a ejercer como verdugos y las mujeres a sufrir la condición de víctimas?

Lo diré con claridad: no existe una *esencia masculina* que condena a los hombres al ejercicio de diferentes formas de violencia contra las mujeres (desde el insulto y el menosprecio hasta el acoso sexual y el asesinato), sino formas concretas de ser hombres que se fundamentan en la misoginia y en el ejercicio de diversas formas de dominación (en el ámbito íntimo, familiar y público) sustentadas en una división sexual de las tareas y de las expectativas en función del sexo inicial de las personas. Como señala Elizabeth Badinter (1992) a propósito de la identidad masculina: a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual..., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia* sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina, y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

Por ello, la violencia masculina no es el efecto inevitable de un *orden natural* de las cosas, sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. Dicho de otra manera, los «dividendos patriarcales» de la dominación masculina no son el efecto *natural* de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el *efecto cultural* de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y en el ámbito público que se sustenta en una presunta naturaleza superior de los hombres, que «justifica», en nombre de la razón y del *orden natural* de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos, las estrictas fronteras que se asignan convencionalmente a los géneros masculinos y

femeninos, el sexismo y en última instancia el ejercicio del poder y de la opresión contra las mujeres. El *orden masculino* impregna así el inconsciente colectivo y la organización de las sociedades con una serie de esquemas estructurales, tanto éticos como culturales y simbólicos, convirtiéndose no sólo en el único orden *natural, legítimo y razonable*, sino además en un orden *neutro y objetivo* al servicio de la sociedad.

En consecuencia, las mujeres continúan siendo, en la mayoría del planeta, esa mitad de la humanidad a la que la modernidad ha ignorado e ignora aún en la mayoría del mundo y a la que las luces de la Ilustración, pese a enarbolar los *derechos del hombre* (o quizá por ello), apenas han iluminado, acaso al entender que la emancipación femenina, con su crítica y su oposición a la división sexual de las tareas, de los tiempos y de los espacios, de los deberes y de los derechos, traería consigo el desorden social, una pérdida sensible de los privilegios masculinos y el retorno a los orígenes de una naturaleza femenina que nos arrojaría a los infiernos del instinto e impediría el paraíso de la razón y del orden masculinos. Es como si, parafraseando a Goya, el sueño de equidad de las mujeres engendrara un monstruo en la cabeza de muchos hombres ante el cual la (sin)razón masculina se opone invocando una vuelta a esa edad de oro en la que el orden natural (o divino) de las cosas instauraba el (des)orden cultural de los sexos y dejaba a cada cual en su sitio.

En un mundo como el actual, en el que las tecnologías de la información y de la comunicación han transformado tan a fondo la vida de las personas en unas sociedades en red, algo continúa casi inamovible: la injusticia y la desigualdad entre mujeres y hombres, cuyo efecto más obscuro y visible es la opresión, el menosprecio y la violencia de que son objeto tantas y tantas mujeres (y algunos hombres) a lo largo y ancho de este planeta, sin distinción de clase, raza, etnia, edad o creencia.

Cualquier tiempo pasado no fue mejor

Al igual que ocurre con la denominada violencia de género, en los últimos tiempos el mundo de la información se hace eco de algunos episodios de acoso, de *bullying*¹⁾ y de violencia escolar que trasladan a las audiencias y a la opinión pública la idea de que en la actualidad las aulas y las escuelas son un infierno. En efecto, de un tiempo a esta parte,

¹⁾ *Bullying* podría traducirse por matonismo, por intimidación física (se traduzca o no en agresiones violentas) frente a *mobbing*, que aludiría a un acoso de naturaleza psicológica.

al menos en España, está de moda certificar en las páginas de los periódicos, en las tertulias de la radio y en los debates de la televisión el desastre de la educación (y, en especial, de la educación pública). Con un tono apocalíptico y con gesto apenado, un ejército de intelectuales, enseñantes, periodistas, madres y padres proclama a los cuatro vientos que la educación es un infierno, que cualquier tiempo pasado fue mejor y que nada es ya como antes. El diagnóstico es casi siempre coincidente: el desinterés por el estudio y por el esfuerzo es absoluto en las generaciones actuales de estudiantes, existe una ausencia total de autoridad en las escuelas e institutos, la indisciplina y la insumisión escolar del alumnado se traduce en amenazas y en violencias, la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años es un error porque obliga a asistir a las aulas a quienes no lo desean, el ingreso en las escuelas del alumnado inmigrante es un desastre al ser otras las lenguas y otras las culturas a las que hay que acoger, el conflicto entre familias y escuela es continuo, adolescentes y jóvenes están seducidos por los cantos de las sirenas de la publicidad y de la moda, la televisión e Internet destruyen lo poco que se construye en las escuelas. En fin, lo dicho: la educación es un desastre y cualquier tiempo pasado (ese tiempo en que éramos más jóvenes y felices) fue mejor.

Pero cualquier tiempo pasado no fue mejor. El tiempo pasado de la educación en España evoca unas épocas y unos contextos en los que la sombra del autoritarismo era alargada y en los que se enseñaba antes que nada la obediencia debida y una moral ajena a los vientos de la modernidad y de la libertad («aquellos hombres predicaban miedo», escribió el poeta José Agustín Goytisolo sobre esa escuela que aún hoy algunos evocan con nostalgia). Pero en ese tiempo pasado también había acosos y violencias en la vida cotidiana de las escuelas y de los institutos. El eco de esos acosos y de esas violencias de antaño no se oía entonces en las tertulias de la radio, en los periódicos, en la televisión y en la investigación académica, sino en el recuerdo escolar de cada persona y en la memoria literaria de la escuela que impregna tantas y tantas páginas de la literatura (Lomas, 2003a; Gracida y Lomas, 2005; Villena, 2006, entre otros). Léase al respecto, por ejemplo, este fragmento de un poema con el que Antonio Martínez Sarrión (2004, p. 27 y p. 29) evoca el maltrato de que era objeto por parte de otros alumnos:

La hora del recreo era temible:
 imponían su arbitrio los más bestias:
 retacos ya con bíceps abultados
 y repuntes de barba
 que, sólo por mirarles, te insultaban,
 te tiraban al suelo, te hacían comer tierra

o te la deslizaban hasta el sexo
después de abrirte la bragueta.
Si te veían renuente a sus depredaciones
de tártaros borrachos,
con torturas más fuertes la emprendían:
empujarte y frotarte contra los urinarios
que rezumaban baba y pestilencia,
obligarte a jugar una partida
de una ruleta tosca y despiadada,
propia de rabadanes o espoliques
en la antigua Caldea
que, mediante una taba de cordero,
en funciones de dado,
sorteaba dignidades: rey,
verdugo, condenado o reo,
y administraba duros cintarazos
que prohibían, no sólo las lágrimas,
sino el quejido, el rictus de dolor.
Nunca vi a los maestros
cortar las salvajadas. Impensable
acudir a la denuncia:
iba en ello la honra.
Todo era abotargado, el aire no corría,
instalándose en aulas y pasillos
como una rata hedionda y desventrada.

Ni aquella escuela era el paraíso ni la escuela actual es un infierno. Lo que sí es cierto es que el acoso, el matonismo y la violencia forman parte, hoy como ayer, y lamentablemente, del paisaje escolar. De ahí, la importancia de analizar con serenidad un asunto cuyo origen no está sólo en los escenarios escolares, sino también, y sobre todo, en unos aprendizajes culturales y en unos contextos familiares y sociales cuyos conflictos y desajustes acaban teniendo un eco violento en las aulas y en los patios escolares.

No entraré ahora a fondo en el análisis del origen de una situación educativa como la actual que, en cualquier caso, es más compleja y menos caótica y desalentadora de lo que reflejan esas controversias, aunque es cierto que educar es una tarea y un oficio de una dificultad enormemente mayor hoy que antaño. Aunque sólo sea porque

hoy acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos todas las alumnas y todos los alumnos, sean como sean y vengan de donde vengan, porque hoy las familias ya no ostentan la autoridad de antaño ante sus hijas e hijos, porque los mensajes de la cultura de masas (y, en especial, de la televisión y de la publicidad) están en las antípodas de lo que se enuncia en los objetivos del aprendizaje escolar y porque en las actuales sociedades los cambios tecnológicos y culturales se producen a una velocidad a los que la escuela difícilmente es capaz de hacer frente. Sí me detendré, porque ése y no otro es el objeto de estudio en estas páginas, en el análisis de algunas hipótesis que en mi opinión nos ayudan a entender algunos episodios de acoso, de matonismo y de violencia escolar entre adolescentes y jóvenes adelantando de antemano que es difícil saber con precisión, como ocurre en el caso de la violencia contra las mujeres, si ese acoso y esa violencia son hoy mayores que antaño, entre otras cosas porque antaño eran invisibles (como tantas otras cosas en educación) y se consideraban naturales e inevitables.

Es obvio que en el origen del acoso, del matonismo y de la violencia escolar convergen multitud de factores personales, familiares, culturales y sociales. El contexto familiar y sociocultural de cada alumno y de cada alumna nos ayuda a entender en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos alumnos y alumnas. Pero, y aunque el acoso y la violencia están protagonizados a menudo por un alumnado vinculado a familias y a grupos culturales en conflicto, «en todas partes cuecen habas» y ninguna familia ni grupo cultural están libres de pecado. Por ello, conviene evitar el tópico de que el acoso, el matonismo y la violencia escolar están protagonizados de forma exclusiva por alumnos y alumnas pertenecientes a familias con un insuficiente nivel cultural, sin instrucción escolar y sin valor de cambio social a causa de su origen étnico y de sus escasos ingresos económicos. ¿Cómo entender entonces los maltratos y violencias de alumnas y alumnos pertenecientes a familias acomodadas y a grupos sociales privilegiados en colegios privados y a menudo elitistas? ¿Basta a la hora de analizar el origen de la violencia escolar con un análisis que tenga en cuenta tan sólo el origen familiar y socioeconómico de las conductas violencias en las escuelas e institutos? ¿Cómo se explica entonces que esas conductas sean protagonizadas por chicos y chicas de tan diversos orígenes familiares y socioculturales? ¿Es por el contrario la violencia algo inherente a las identidades adolescentes y jóvenes? ¿O es el modo en que construyen esas identidades –especialmente los chicos– lo que nos aporta algunas claves que nos ayudan a entender la violencia entre iguales en las instituciones escolares? ¿Existe un *eterno masculino* que obliga a los chicos a comportarse de un modo violento y a rebelarse contra un *orden escolar* que consideran opresivo y *feme-*

nino? ¿Es la violencia escolar un patrimonio exclusivo de los chicos? ¿Existen un acoso y una violencia escolares a cargo de las chicas? A responder algunos de estos interrogantes dedicaré las siguientes líneas².

El aprendizaje de la feminidad y de la masculinidad

Hace ya algunas décadas, Simone de Beauvoir (1949) escribió aquella célebre frase de que «la mujer no nace sino que se hace mujer». Con ello, subrayaba algo tan obvio como que la condición femenina no es sólo el efecto del azar natural sino también, y sobre todo, el efecto de un largo, complejo y eficazísimo aprendizaje cultural que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las mujeres. Algo semejante ocurre con los hombres: «el hombre no nace sino que se hace hombre». En otras palabras, los hombres y las mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes.

Al aludir a la feminidad y a la masculinidad como el efecto de una construcción cultural y de un aprendizaje social, Simone de Beauvoir introduce una mirada sobre las identidades humanas que no sólo se fija en las categorías de clase social o de etnia, tan habituales hasta entonces en el ámbito de las ciencias sociales, sino que incorpora de forma preferente el estudio de los contextos subjetivos y culturales en los que nos hacemos mujeres y hombres. Simone de Beauvoir insiste en que la condición femenina (y la condición masculina) no sólo tienen que ver con el diferente origen sexual de las mujeres y de los hombres, sino también con el aprendizaje cultural de la feminidad y de la masculinidad en contextos íntimos y públicos como la familia, el lenguaje, la educación y el entorno afectivo y social.

Mujeres y hombres somos como somos (y quienes somos) como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas...) que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas. Es decir, al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. Por ello, la

² Estas líneas constituyen una actualización y ampliación de las ideas expresadas en otros trabajos anteriores (Lomas, 2003 y 2004).

construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el *efecto natural* e inevitable del azar biológico, sino también, y sobre todo, el *efecto cultural* de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales. En otras palabras, hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto, sino también porque aprendemos a ser hombres y mujeres de unas determinadas maneras.

¿En qué medida el aprendizaje cultural de las identidades masculinas y femeninas está en el origen de las conductas de acoso y violencia que protagonizan, hoy como ayer, adolescentes y jóvenes? ¿Es el arquetipo tradicional de la virilidad el referente simbólico que inspira la conducta violenta de muchos adolescentes y jóvenes, incapaces de entender que ser hombre consista en algo más que en ejercer el poder de una manera violenta, en menospreciar el mundo femenino y en insultar y atemorizar a los chicos que no se ajustan al canon de la masculinidad tradicional? ¿Es posible imaginar que uno de los efectos indeseados de la insurgencia femenina y del acceso de las adolescentes y de las jóvenes a espacios de libertad y de igualdad inimaginables hace unas décadas sea el ejercicio de una violencia femenina contra otras chicas y contra algunos chicos?

Los chicos también lloran

En los últimos años, en las escuelas e institutos la coeducación se ha entendido a menudo como una tarea *a favor de las niñas y de las adolescentes*, como *un asunto de mujeres*, como *cosas de feministas*. Quizá no podía ser de otra manera si tenemos en cuenta el menosprecio y la desigualdad de que ha sido y sigue siendo objeto la inmensa mayoría de las mujeres en el mundo y el liderazgo del feminismo a la hora de oponerse a cualquier forma de opresión y de injusticia contra el sexo femenino. Hoy esa tarea coeducativa y ese liderazgo feminista, junto con la influencia de una serie de cambios culturales y sociales que han fomentado en las sociedades occidentales una mayor equidad entre mujeres y hombres, han traído consigo, entre otras cosas, el éxito académico de las alumnas en el sistema escolar frente al creciente fracaso escolar de los alumnos, el surgimiento de una *autoridad femenina* en las chicas que se opone a la dominación masculina y su acceso, lento pero irreversible, a estudios y a oficios tradicionalmente vedados a las mujeres y asociados habitualmente a los hombres.

Sin embargo, esos cambios en las conductas y en las expectativas de las chicas no han ido acompañados de otros cambios en las conductas y en las expectativas de la mayoría

de los chicos. Si la *libertad femenina* se entiende hoy como un derecho cuya conquista abre un horizonte de esperanza y de equidad en la vida de las mujeres, la *libertad masculina* sigue entendiéndose aún hoy como antaño, o sea, como un privilegio que los hombres tienen por el solo hecho de ser hombres y de ejercer un poder sobre las mujeres. Cualquiera que observe el entorno en el que vive constatará cómo las trayectorias subjetivas y culturales de las mujeres se han abierto a mil y un significados y expectativas, pero, por el contrario, en el mundo de los hombres las cosas van más despacio.

Por ello, en educación es hora ya de trabajar no sólo *a favor de las niñas*, sino también, y a la vez, *a favor de los niños*, es decir, a favor de otras maneras de entender la identidad masculina que excluyan el ejercicio de la violencia y el menosprecio de las mujeres y favorezcan la equidad entre los sexos. En este sentido, en la Europa occidental y en Latinoamérica cada vez son más las personas que en el mundo de la educación comienzan a interesarse no sólo por la vindicación del derecho a la igualdad de las alumnas y de las mujeres, sino también, y a la vez, por el fomento escolar entre los niños, los adolescentes y los jóvenes de otras maneras de ser hombres y de estar en el mundo que eviten la adhesión inquebrantable a una masculinidad violenta y opresiva y favorezcan el lento, difícil y aún lejano camino hacia la equidad entre mujeres y hombres.

A finales de los años ochenta y hasta hoy, se han editado numerosos trabajos de orientación feminista (Askew y Ross, 1988; Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Arnot y Weiler, 1993; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Calligos, 1996; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1997; Bonino, 1998 y 2003; Burin y Meler, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Castañeda, 2002; Lomas, 2003b y 2004; Gil Calvo, 2006), cuyo objetivo es, por una parte, iluminar los itinerarios subjetivos y culturales del aprendizaje social de la masculinidad y, por otra, entender el modo en que la escuela contribuye entre niños, adolescentes y jóvenes a la construcción de maneras de ser hombres que en nada favorecen una mayor equidad entre chicos y chicas.

Ya en 1976, el psicólogo Robert Brannon (1976) caracterizaba el modelo dominante de la masculinidad anglosajona a partir de las siguientes características:

- La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.
- El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.
- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque «los hombres no lloran».
- La masculinidad es liderazgo, agresividad, violencia y riesgo.

En la tribu masculina, los afectos y las emociones se cotizan a la baja, ya que se consideran a menudo un síntoma de debilidad y el indicio de una virilidad insuficiente. El hombre, investido con los atributos del héroe, contiene las emociones, ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario, en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social. La tiranía de ese modelo dominante de masculinidad tiene efectos indeseables no sólo en la vida de las mujeres, que sufren el acoso y la violencia de esa masculinidad agresiva e injusta, sino también en la vida de los hombres. Como señala Michael Kaufman (1997, p. 81), cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida,

dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres sino también para ellos mismos.

El arquetipo tradicional de la masculinidad, esa manera unidimensional de ser *bombres de verdad* sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es ya en la actualidad, al menos en las sociedades occidentales, sino una de las formas en que se socializan los hombres. Pero ya no es, afortunadamente, la única forma posible (y ni siquiera ya la más deseable). Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres. Hoy, ya no sólo hay padres e hijos sino también hombres separados y divorciados, hombres que viven solos o con sus hijos, parejas estables que viven en lugares diferentes, uniones homosexuales...

Por otra parte, el fracaso académico, el absentismo, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son hoy mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí, la conveniencia

de fomentar en las aulas tanto una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos como acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los chicos a ser menos *hombres de verdad* pero más *humanos*. Porque los chicos también lloran (Lomas, 2004).

La metamorfosis

Como acabamos de señalar, cuando los chicos se juntan adoptan a menudo como referente ético y estético el arquetipo canónico de la masculinidad tradicional con su cóctel de misoginia, homofobia y violencia. Hay chicos que en la intimidad son amables y afectuosos con sus amigas y novias, pero que en público, y ante la mirada de sus colegas de la tribu masculina, las tratan con indiferencia y altanería. En cuanto abandonan la soledad y la compañía de las chicas y se unen a sus colegas masculinos, esos chicos sufren una metamorfosis que se manifiesta en sus actitudes, en sus gestos, en sus maneras de hablar y de actuar y en lo que dicen y en lo que hacen.

El orden masculino, inspirador de la conducta escolar y social de la mayoría de los chicos, se manifiesta en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos habituales de la masculinidad dominante. Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en habilidad en los juegos de carácter competitivo, «tener éxito» con las chicas aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, hacer gamberradas evitando el castigo y utilizar palabras y expresiones vulgares, blasfemas y obscenas constituyen en este contexto algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta *ética* (y en una cierta *épica*) *masculina* de la transgresión y de la resistencia con respecto al *orden escolar femenino*.

En efecto, algunos estudios aluden al rechazo de los chicos a un *orden escolar* que consideran *afeminado* y escasamente masculino. La cultura *masculina* del patio se opone entonces a la cultura *femenina* del aula y se traduce en un rechazo a las reglas del juego académico y en una indiferencia casi absoluta ante el aprendizaje escolar. Como señala Joan Pujolar (2003) en una sugerente aplicación de los trabajos de Pierre Bourdieu (1982 y 1998) sobre los intercambios verbales y la dominación masculina, la cultura masculina del patio y de la escuela constituye un *espacio simbólico* habitado por líderes cuyas conductas (con respecto a sus compañeros y a sus compañeras) son un fiel

reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad (el valor absoluto e incuestionable de la fuerza y el uso de la violencia como virtudes masculinas, el menosprecio del diálogo y de la solidaridad, el maltrato a las chicas y a los chicos que no se identifican con los estereotipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad...). El patio (y el aula y la escuela en su conjunto) se convierten así en lo que Pierre Bourdieu (1982) denominaba un *mercado simbólico de intercambios*, en el que la moneda con mayor valor de cambio es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y ejerciendo el poder y la opresión contra las chicas y contra los chicos que no tengan el *capital simbólico* que se obtiene a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

Insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas, amenazas, agresiones y abusos de todo tipo se convierten a menudo en las acciones habituales de unos chicos que están convencidos de que aprender a ser (y a comportarse como) hombres exige el ejercicio continuo de un poder absoluto -y en ocasiones violento- sobre las chicas y sobre esos otros chicos que no se adecuan a esa *mística de la masculinidad* que ensalza el arquetipo dominante de la virilidad. Según esta mística, los valores de un *hombre de verdad* deben ser el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la «naturaleza superior» de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter *natural* e inevitable de la dominación masculina...

Los chicos aprenden dentro y fuera de la escuela el código ético y estético que subyace a esta mística adolescente de la masculinidad dominante, tan semejante al arquetipo tradicional de la virilidad, y «aprenden a ser hombres» en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea,

- en el seno de unas familias y de unos hogares en los que aún siguen vigentes -aunque en menor medida que antaño- la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina (como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones domésticas a madres y a padres, a hermanas y a hermanos...);
- en una escuela que sigue menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en el uso del lenguaje y en sus estilos de relación y de convivencia;
- en un grupo de iguales en el que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con los estereotipos canónicos de la masculinidad hegemónica;

- en unos deportes y en unos juegos de competición física en los que todo vale y está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate;
- en el escenario cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su retahíla de héroes masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en los videojuegos, en las películas, en los anuncios publicitarios, en la prensa adolescente y juvenil... que actúan como referentes simbólicos -como modelos arquetípicos de conducta y de relación- en niños, adolescentes y jóvenes.

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable (2000, p. 227),

en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad.

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos.

¿Las chicas son guerreras?

Uno de los efectos inadvertidos de la invisibilidad de las mujeres en nuestras sociedades ha sido la ocultación de formas femeninas de violencia que no adquieren la notoriedad ni el dramatismo de las formas tradicionales de la violencia masculina pero que en cualquier caso reflejan conflictos, intimidaciones y abusos de poder a cargo de algunas mujeres. En la vida escolar, y frente al alboroto visible de las peleas, de los

insultos y de las agresiones de los chicos, hay otra violencia más oculta y silenciosa cuyas protagonistas son casi siempre chicas³. Las formas de esa violencia femenina, tan ajena al uso de cuchillos, bates y puñetazos, van desde el acoso verbal al cerco de silencio, desde la conspiración para enturbiar la fama de otra chica o chico hasta la difusión por Internet de mentiras o la seducción amorosa con fines de engaño. Aunque afirmarlo no sea políticamente correcto, existe una violencia femenina. De otra naturaleza y de otra magnitud, sin duda, pero igualmente injusta y dolorosa para quienes la sufren. Negar esa violencia (casi nunca física, es cierto) sólo es posible desde la inocencia más absoluta o desde la creencia a ultranza en la bondad *natural* de las mujeres, una creencia que adolece, en mi opinión, de cierto sabor a rancio al otorgar a las mujeres unas virtudes y unas cualidades tan etéreas que nos recuerdan a las virtudes y cualidades que adornan el alma cristiana y las experiencias sobrenaturales.

De igual manera, la violencia en las escuelas se ejerce contra quienes son diferentes a causa de su origen étnico y racial, de sus creencias, de sus capacidades físicas, de su grupo cultural y de su orientación sexual. Las escuelas y los institutos son cada vez en mayor medida escenarios multiculturales en los que afloran los conflictos asociados a sociedades en tensión continua. De ahí, la urgencia de construir unas escuelas que eduquen en la cultura de la paz y de la democracia, en el valor de las palabras y de la diversidad cultural, en el ejercicio del derecho a la diferencia sin que ello conlleve ninguna diferencia de derechos. Como señala Olga M^a Alegre,

la cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad y que ponen en primer lugar los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. La violencia es el reflejo de una sociedad en quiebra (Alegre, 2006).

En el origen del menosprecio, del acoso y de la violencia escolares, hay a menudo una síntesis de ignorancia, de miedo y de abuso de poder. Ignorancia del derecho de las personas a hablar con otras palabras distintas a las palabras de quienes ejercen el poder (las palabras de la insurgencia femenina, las palabras de las culturas minoritarias o

³ De un tiempo a esta parte, en el mundo anglosajón la violencia escolar de las chicas es un objeto habitual de investigación académica y constituye el tema de recientes estudios, algunos de orientación feminista, como los trabajos de Rosalind Wiseman (*Queen Bees and Wannabes*), Rachel Simmons (*The Hissen Culture of Aggression in Girls*) y Emily White (*Fast Girls: Teenage Tribes and the Myth of the Slut*).

excluidas, las palabras de las utopías emancipadoras, las palabras del deseo homosexual...) e incapacidad para aceptar que el ejercicio de ese derecho no es una amenaza ni una anomalía. Miedo a entenderse a sí mismos y a entender el mundo a partir de unas ideas y de unos sentimientos que no son los que aplaude la mayoría y que transgreden esos arquetipos tradicionales de la virilidad y de la feminidad que actúan aún hoy como los referentes simbólicos de prestigio a los ojos de adolescentes y jóvenes. Abuso de poder y agresividad como formas de conjugar el miedo a sí mismos (a descubrirse ajenos a los moldes canónicos de la masculinidad hegemónica) y a quienes son diferentes y ofrecen modelos amorosos y culturales alternativos a los modelos dominantes.

La coeducación sentimental

En los últimos años, en el mundo de la coeducación y del feminismo comienza a entenderse, aunque en ocasiones también a malentenderse, la urgencia de un acción específica con los chicos que, por una parte, contribuya a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica* y, por otra, contribuya a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad que atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos chicos.

De un tiempo a esta parte, en educación se insiste en la idea de que el currículo escolar no sólo debe enseñar los conocimientos y las destrezas asociados a las diversas áreas académicas, sino también las actitudes y los valores que favorecen el aprendizaje de la democracia y de la ciudadanía. En este contexto, la educación tiene la ineludible tarea –y en ocasiones es una tarea que, como tantas otras, el mundo de la educación desempeña en solitario– de fomentar una cultura de la equidad y del respeto que evite cualquier forma de violencia y opte por el diálogo como forma idónea de resolver los conflictos. En este contexto, el vínculo innegable entre el modelo aún dominante de masculinidad y la violencia escolar y social nos obliga a trabajar no sólo con las víctimas, sino también con los agresores.

Por ello, indagar sobre la construcción escolar y social de la masculinidad es hoy una urgencia ética y estratégica ineludible en los contextos en los que se fomenta la equidad entre mujeres y hombres. Y no sólo *a favor de las niñas*, sino

también, y a la vez, *a favor de los chicos* ya que, como escribe Marina Castañeda (2002, p. 58),

nos parece bien que las niñas evolucionen y que puedan crecer más libres que antes, pero los niños siguen atrapados en los estereotipos de una masculinidad inamovible, supuestamente dictada por la biología.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en el uso de las palabras y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de los afectos en el contexto de otras maneras de amar, en el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos, en la crítica a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas constituye hoy un camino obligatorio si deseamos construir una escuela y una sociedad comprometidas con la equidad entre mujeres y hombres.

La educación sigue teniendo un cierto poder. Quizá no absoluto, como antaño, sino compartido con otras instancias, pero un poder al fin y al cabo. El poder de enseñar, de lunes a viernes, durante tantos días y semanas, tantos meses y años, esos conocimientos, esas destrezas y esas actitudes que ayudan a los alumnos y a las alumnas a entender las cosas, a interpretar lo que ocurre, a indagar sobre las evidencias y a evitar los espejismos y las imposturas de esas evidencias quizá no tan evidentes, a encontrar en fin en la vida cotidiana de las aulas la oportunidad de asomarse al mundo con una mirada distinta a través de los aprendizajes y de las experiencias adquiridas a la sombra de los muros escolares. Es en ese contexto en el que tiene sentido incorporar a esa mirada otras formas de entender el mundo y a los hombres y a las mujeres que en él habitan. Por ello, es esencial incorporar a la educación (a sus teorías y a sus prácticas, a los currículos y a los materiales didácticos, al lenguaje y a la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas) los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomentan el diálogo y la convivencia entre unos y otras y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias.

No es fácil y todo se conjura dentro y fuera de la escuela contra este afán, pero, ¿cuándo han sido fáciles las cosas en la educación?

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, O. M^a (2006): «Cultura de la paz, diversidad y género», en *Investigación en la Escuela*, 59. Sevilla, Diada.
- ALTABLE VICARIO, CH. (2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes. Más allá de la igualdad*. Buenos Aires/Madrid, Miño y Dávila.
- ARNOT, M.; WEILER, K. (1993): *Feminism and social justice in education: international perspectives*. London, Falmer Press.
- ASKEW, S.; ROSS, C. (1988): *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education*. Open University Press (traducción al castellano: *Los niños no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, Paidós, 1991).
- BADINTER, E. (1992): *XY. La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BEAUVOIR, S. DE (1949): *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra, 1999.
- BONINO, L. (1998): *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid, Cecom.
- (2003): «Los hombres y la igualdad con las mujeres», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós Contextos.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- (1998): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BRANNON, R. (1976): «The Male Sex Role and What it's Done for us Lately», en R. Brannon; D. DAVID (eds.): *The Forty-nine Percent Majority*. Addison-Wesley.
- BURIN, M.; MELER, I. (2000): *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Paidós.
- CALLIRGOS, J. C. (1996): *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*. Lima, Escuela para el Desarrollo.
- CASTAÑEDA, M. (2002): *El machismo invisible*. México, Grijalbo.
- CONNELL, R. W. (1995): *Masculinities. Power and Social Change*. Berkeley, University of California Press (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003).
- GIL CALVO, E. (2006): *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, Anagrama.
- GRACIDA, Y.; LOMAS, C. (ed.) (2005): *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*. México, Paidós.
- KAUFMAN, M. (1997): «Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres», en T. VALDÉS; J. OLAVARRÍA (eds.) (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.

- KILMARTIN, CH. T. (1994): *The Masculine Self*. New York/Toronto, Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan Canada.
- KIMMEL, M. S. (1996): *Manhood in America: A Cultural History*. New York, The Free Press.
- (1997): «Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina», en T. VALDÉS; J. OLAVARRÍA (eds.): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso, pp. 49-62.
- LOMAS, C. (ed.) (2003a): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós.
- (comp.) (2003b): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós Contextos.
- (comp.): (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ SARRIÓN, A. (2004): «1946: Escuela pública», en *Poeta en Diwau*. Barcelona, Tusquets.
- PUJOLAR, J. (2003): «Els gamberrus i la sociolingüística del gènere», en J. A. FERNÁNDEZ; A. CHAVARÍA (ed.): *Calçases, gallines i maricons*. Barcelona, Angle Editorial.
- TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (2001): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona, Cuadernos para la Coeducación. Institut de Ciències de l'Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds.) (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.
- VILLEBA, L. A. DE (2006): *Mi colegio*. Barcelona, Península.
- WELZER-LANG, D. (1991): *Les hommes violents*. Paris, Lierre et Coudrier (reedición en Editions Côté Femmes, 1996).

El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades

Fernando Hernández

Judit Vidiella

Fernando Herraiz

Juana María Sancho

Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación

Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo se ha realizado desde una posición de cautela ante el ruido mediático y la agitación social reactiva en torno a la violencia de género y la violencia en la escuela. Porque el género y sus violencias van más allá de quien las ejerce y contra quien. Las alarmas sociales simplifican y reducen la realidad, silencian y a veces naturalizan a otros agentes de la trama de la violencia. De ahí que la finalidad de este artículo sea explorar –a partir de lecturas y de las evidencias aportadas por una investigación sobre las experiencias de aprendizaje de un grupo de jóvenes en torno a las masculinidades– otras maneras de pensar, posicionarse y actuar en la relación entre género y formas de violencia.

Palabras clave: narrativas personales, la voz en la investigación, aprendizaje social, género y formas de violencia.

Abstract: *The role of violence when acquiring masculinities*

This paper has been written from a precautionary stance in view of the media impact and the social reactive agitation around gender and school-based violence. This is because gender and gender-related violence go beyond the persons who exercise violence and those who suffer its effects. Social alarms simplify and reduce reality, hush up and some times naturalise other agents in the conspiracy of violence. Based on analyses of the available literature and the evidence collected in a research project about the learning experiences of a group of youngsters

regarding their masculinities, the main aim of this paper is to explore other ways of thinking, of positioning oneself and in taking an active role with respect to the relation between gender and the different forms of violence.

Key words: personal narrative, voices in research, social learning, gender and the forms of violence.

Desde una cierta cautela

En este artículo vamos a hablar de violencia desde la cautela, pues sabemos que lo hacemos en medio del ruido mediático y la agitación social reactiva. Ayer el clamor era en torno a la violencia de género, hoy en relación con la violencia en la escuela. El vocerío de la novedad recurrente hace aparecer a una, al tiempo que oculta a la otra. Nuestra cautela viene porque la violencia no es sólo la acción de dominio, control, sometimiento y agresión física, verbal o simbólica de alguien contra alguien en contra de su voluntad. Para nosotros hay muchos matices en esta realidad así definida. Depende de quién detenta el poder -la verdad- para definir el qué, el quién y el contra quién de la violencia (terrorista, religiosa, de Estado, de las multinacionales, de los especuladores, de los medios de comunicación, de los hombres, de las mujeres, de los adultos, los jóvenes o los infantes...). Depende de quién legitima -y contra quién- el orden del discurso en el que se inscriben la violencia y sus naturalizadas legitimidades y efectos. Depende de quién considera que hay una violencia justificada (una joven se autodefinía como víctima del hostigamiento -«bueno», silenciado y naturalizado- que contra ella ejercía la institución escolar, manifestando que sufría *acoso educativo*) y otra no. Se habla poco y de puntillas acerca de que la justificación de la hegemonía de la violencia se puede invertir con el paso del tiempo, y quienes hoy son denominados como violentos, pueden convertirse años después y con el mudar de papeles en liberadores, salvadores de la patria o víctimas de un determinado orden social. Porque la violencia siempre aparece situada en relación con una línea de orden. Quien tiene el poder de establecer la legitimidad del orden y su discurso, naturaliza formas de violencia como legítimas y coloca al otro, a la otra, en una posición subordinada que naturaliza su dominio. En esta línea de orden se instalan otras categorías como las de opresor y oprimido, amo y esclavo, agresor y víctima. Por eso cuando se condena la violencia (machista, terrorista, escolar) «sin paliativos» se refuerza el

discurso de un orden, que desde otra posición de discurso –el de la patología o los ideales salvadores del agresor, por ejemplo– puede ser contestado, dándole la vuelta. Por ejemplo, cuando se pone tanto énfasis en el acoso de las mujeres por sus parejas, se refuerza el papel de víctima de las mujeres, y queda intacto e invisible el orden patriarcal que es el generador de este tipo de relación desigual.

Por todo esto somos cautelosos a la hora de escribir en torno a los discursos y las realidad(es) caleidoscópicas del fenómeno de la «violencia de género». Porque suele transitar en una sola dirección: la que ejercen algunos hombres contra algunas mujeres. Pero el género y sus violencias van más allá de quien la ejerce y contra quien. Por eso las urgencias –las alarmas sociales– simplifican y reducen la realidad. Y silencian y a veces naturalizan, por ejemplo, a otros agentes de la trama de la violencia. De unas mujeres contra algunos hombres, de unos hombres contra algunos hombres; de unas mujeres contra otras mujeres; de algunos adultos contra algunos niños y niñas; de algunos niños, niñas y jóvenes contra algunos adultos o sus iguales; de algunos nativos contra algunos emigrantes y de algunos emigrantes contra algunos nativos. No negamos la existencia de la verdad implacable de los números. De los que se publicitan y los que se ocultan. De las cifras de muertas, hospitalizadas o acogidas. Pero al tiempo que nos preocupa y ocupa como atajarlas desde la parcela en la que nos situamos –la de la educación– nos afanamos por mirar –interpretando desde otros «lugares»: saberes y evidencias– para comprender y actuar de otras maneras.

Surge así, en este marco de cautela y de matizaciones, la finalidad de este artículo: explorar, a partir de lecturas y de las evidencias aportadas por una investigación sobre las experiencias de aprendizaje de un grupo de jóvenes en torno a las masculinidades¹, otras maneras de pensar, posicionarse y actuar en la relación entre género y violencia. Si miramos hacia las masculinidades es porque, como señala Kimmel «La violencia ha sido parte del significado de la masculinidad, parte de la forma en que los varones han medido, demostrado y probado su identidad. Sin otro mecanismo cultural por el que los jóvenes puedan llegar a verse como hombres, han asumido la violencia como el camino para hacerse hombres» (Kimmel, 2001, p. 68). Además de porque pensamos que uno de los orígenes del problema está en cómo la sociedad naturaliza la masculinidad hegemónica, produciendo posicionalidades y subjetividades,

¹¹ *¿Cómo se aprende a ser chico (hombre)? Una investigación sobre el aprendizaje de la masculinidad entre los adolescentes*, es una investigación financiada por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación. El estudio tiene dos partes. Una organizada en torno a entrevistas en profundidad con 15 jóvenes. La otra en torno a los resultados de un cuestionario al que han respondido jóvenes de entre 15 y 20 años. Para la escritura de este artículo hemos tomado evidencias sacadas de las entrevistas.

maneras de ser y actuar en las que «la violencia ha sido parte estructuradora de la masculinidad (...). Se ha llegado a asumir la manifestación de la violencia como el camino más claro para hacerse hombres» (Cortés, 2004, p. 46).

El texto lo hemos construido poniendo en diálogo las voces de los jóvenes que participan en la investigación con las de los especialistas que han ido dejando señales que orientan nuestro diálogo y con nuestras propias voces. Entre unos y otros quedan espacios para que cada lector o lectora encuentre su lugar. Un lugar desde el que continuar la reflexión que aquí hemos tratado de abrir.

Los jóvenes que participan en la investigación representan una variedad de posiciones ante la corporeidad, ya sea por (dis)capacidades, procedencia geográfica u orientación sexual: homosexual, heterosexual y transexual, una chica que está en proceso de transexualidad masculina, de «mujer» a «hombre» y lo ponemos entre comillas porque son precisamente estas categorías esencialistas de denominación (ver Butler, Rubin, De Lauretis) las que suelen reforzar las «violencias» simbólicas –que muchas veces acaban siendo físicas, verbales– ante todo lo que escapa de la norma. Ellos hablan menos de violencia y más de sujetos violentos/violentados. Hacen referencia a sus experiencias como víctimas, o a las historias de personas conocidas que la han experimentado. Se sitúan desde la distancia ante lo que son los estereotipos de la violencia. Ninguno, desde sus diferencias culturales y sociales se reconoce en ella, y cuando lo hacen se reconocen más como víctima que como agresor. Esta es una peculiaridad que puede ayudar a situar sus posiciones.

Los efectos del discurso en la diferencia de los cuerpos

En su estudio ya clásico sobre las masculinidades Robert Connell (1995) explora las maneras en las que el género es comprendido e interpretado en relación con el cuerpo. Connell sugiere que la fisicalidad del cuerpo es central en la interpretación cultural del género. En su análisis, como también en el de Guillaumin (1993), la materialidad del cuerpo es importante para los individuos y los acuerdos sociales. Además de permitir establecer la diferencia en las maneras en que el género es aprendido y vivido. En este sentido, Connell define la masculinidad dentro de un sistema en el que de manera simultánea aparece «un lugar en las relaciones de género en el que a través de prácticas, hombres y mujeres establecen ese lugar en el género, y en los efectos de

esas prácticas en la experiencia corporeizada, la personalidad y la cultura» (Connell, 1995, p. 71). Además, Connell plantea que hay una necesidad de afirmar la capacidad de acción (*agency*) de los cuerpos en los procesos sociales para poder comprender las políticas de género como políticas corporeizadas. Connell utiliza la noción de «práctica reflexiva corporeizada» para plantear las maneras en las que los sujetos pueden ser vistos para ser localizados en un complejo circuito como objetos y agentes de práctica social (y en una fantasía corporeizada socialmente estructurada). La cual puede producir nuevas interacciones. La práctica reflexiva corporeizada captura la interacción dinámica de este tipo de interacciones operando dentro de unos límites sociales e institucionales, y también en el sentido de la capacidad de acción que sugiere que las experiencias situadas en el cuerpo ofrecen posibilidades para la trasgresión y el cambio (Khely, 2001).

Esta posición, que también se hace evidente en nuestro análisis y en el de otros autores como Martino y Pallotta-Chiarolli (2006, [2003]), nos invita a colocar el papel cultural del cuerpo en la constitución del género y de las relaciones sociales (la violencia no deja de ser una forma extrema de relación). En este marco las señales que marcan el escenario de las corporeidades hegemónicas masculinas o femeninas, se constituye como nuestro primer espacio de exploración para situar uno de los escenarios desde los que la violencia -como discurso y experiencia- es constituida.

Miki 1: «No sé... [siento] incomodidad al ver que una chica aguanta más haciendo ejercicio que yo. Por lo que sea. Porque estás cansado o porque ella hace mucho más deporte que tú y, claro, está en forma y tú no. Porque te pasas el día en el sofá o lo que sea, pero te sientes como un poco incómodo.

Entrevistador: ¿Tú como has vivido, por ejemplo, que las chicas sean las mejores de tu curso?

Miki 1: Yo sin problemas. En el ámbito intelectual no tengo problemas. Solamente en el ámbito que ya se supone que los hombres son los mejores, son los que corren más rápido, son los que aguantan más, los que levantan más peso. Yo cuando pequeño era muy gordo, muy débil, no hacía nada y en mi curso ha habido, desde los cuatro años, una compañera que su madre es profesora de gimnasia, su padre hace judo desde toda la vida y claro ella siempre era mucho más fuerte. Y yo, de pequeño menos, pero conforme he ido creciendo me sentía un poco más incómodo al ver que me ganaba. Igual que me siento algo incómodo cuando estoy en clase de artes marciales y un chico más pequeño que yo me gana en el combate. Pues hombre, te sientes un poco... ¡pero si es un criajo y le saco tres

cabezas! Pero me ha ganado. Te sientes un poco incómodo, pero si te pones a pensarlo ves que ¿por qué tengo que estar incómodo? Él es mejor, es más rápido, es más ligero o simplemente no me esfuerzo lo suficiente y ya está. Pero para eso lo tienes que pensar. Entonces la primera impresión es un poco desagradable y un poco ¿cómo me han ganado? Quizá también sea por aquello de que has de ser el campeón, no puedes ser un perdedor. Toda esa filosofía, si no es lo del machismo, no sé, pero es un poco esa sensación. (...) Las compañeras, bueno es que las compañeras son tan bestias como los críos cuando somos pequeños, entonces no se nota la diferencia hasta que ya se empieza a tener una cierta edad y ya empiezas a notar los cambios físicos y hormonales».

La reflexión de Miki 1² corporiza su experiencia «de ser» en una práctica física, la del deporte, como algo que reafirma su masculinidad, de modo que el ser vencido por una chica o un menor actúa como una señal de debilidad y fractura de la identificación, de cómo debe ser «sí mismo» o «sentido de sí». Cuando reconocer al *Otro* se transforma en un desafío al que se vincula una frustración, aparece el primer síntoma de lo que él denomina «la incomodidad». Es en la incomodidad de no poder dominar sobre el cuerpo del otro, quizá la experiencia de haberlo vivido durante el aprendizaje de las masculinidades, donde se encuentra un foco de interés que reclama nuestra atención. Al identificarlo y reflexionar sobre él, Miki 1 muestra un camino para desprenderse del lastre de la incomodidad. Al derivar desde el pensar el reconocimiento de la incongruencia da un primer paso hacia una nueva construcción de esa masculinidad que se configura en el cuerpo triunfante y campeón.

No es de extrañar entonces que autores como Guillaumin (1993) señalen que la materialidad del cuerpo representa un papel importante en la producción de las desigualdades de género. Esto se manifiesta, por ejemplo, en las diferentes formas en las que los chicos y las chicas utilizan el espacio, y establecen relaciones en las que los cuerpos entran en contacto.

Miki 1: ...Al menos en mi caso, cuando empezamos a crecer y todo eso no cambió mi forma de verlas (a las chicas) como personas. Seguían siendo igual de válidas y seguían siendo mejores en algunas cosas, peores en otras y todo eso.

²⁰ Todos los nombres que aparecen en el artículo son seudónimos elegidos por los propios jóvenes, como dos de los entrevistados eligieron el mismo, para diferenciarlos los hemos llamado Miki 1 y Miki 2.

Lo que cambia es tu forma de verlas como compañeras y no es que las veas diferentes, es que las ves distantes. Hacen sus grupitos sólo de chicas y te sientes un poco, a veces, como aparte, como un poco echado. Luego no sabes si acercarte y tal. Si tú estas haciendo bromas con un chico, pues le pegas un empujón, él te pega otro, un puñetazo. Pero cuando te encuentras con una chica dices: ¡uy! No puedo hacer lo mismo porque ya no puedes tocar en los mismos sitios, no le puedes dar un golpe en el pecho. Entonces, claro, ya te sientes más cohibido, a parte de toda la cuestión del despertar sexual...

El contacto corporal en las peleas y los juegos entre los chicos introduce nociones de solidaridad, colaboración y control del espacio público. Sin embargo, para las chicas, en el plano sociosimbólico todavía se sigue relacionando la construcción de la subjetividad femenina con la esfera doméstica y privada, en la cual el cuerpo femenino es a la vez más próximo y accesible, aunque actualmente su participación en el ámbito público permite que su interacción con los demás sea más relacional, de habla, de recogimiento... quizás sea por eso que muchos de los chicos entrevistados nos comenten que las chicas a la hora del patio se van a charlar en lugar de jugar a fútbol, aunque algunos de ellos, como Luka, Roc, Pau... digan que también se van a hablar en lugar de jugar a fútbol. Desde esta perspectiva, la materialidad del cuerpo es constitutiva y productora de desigualdades de género debido a las formas en que son aprendidas, experimentadas y vividas.

Un efecto del poder simbólico de los cuerpos es la narrativa de la superioridad del hombre sobre la mujer, de un tipo de hombres sobre otros hombres, de unas mujeres sobre algunos hombres y sobre otras mujeres, de una etnia sobre otra, de una clase social sobre otra... Esta idea de superioridad del uno sobre el otro (casi siempre del hombre sobre la mujer) trae consigo la objetualización de ese otro al que se le considera «inferior». La deshumanización que acompaña al convertir al otro en «objeto» (de diversión, de la rabia, de la frustración) proyecta un sentimiento de posesión (es mío o para mí) y de sometimiento del cuerpo del otro.

Daniel: Que tú eres más fuerte. Más fuerte psíquicamente y de cuerpo. Tienes más fuerza y, no sé, eres más fuerte también en todo. Porque..., es que no sé cómo explicarte (silencio). A ver. Las mujeres son más débiles en todo, bueno en todo y en todo..., en algunas cosas. Por ejemplo, les pasa que se les muere alguien... y no sé, pueden tener ¿cómo se llama eso que? (pausa)

Entrevistador: ¿El qué?

Daniel: Nada. Pueden tener depresiones. La mujer [tienen depresiones] más fácilmente que los hombres porque, no sé, son más débiles y los hombres no tanto. Se les muere alguien o les pasa algo y también se ponen mal pero se recuperan más fácilmente que las mujeres. El hombre siempre tiene que sacar a la familia adelante, bueno y la mujer también, pero lo más es que hay mujeres que no quieren trabajar y tienes que mantenerlas tú, no te puede mantener una mujer a ti.

En el relato de Daniel la fuerza física se convierte en portadora de la superioridad que encarna la masculinidad hegemónica. Pensar a la mujer como débil físicamente, pero sobre todo psicológicamente, está inscrito en un relato naturalizado por los medios de comunicación –el cine, las canciones, la publicidad e incluso los discursos socio-biológicos–, un relato que ha de ser quebrado de la misma forma que lo fue el de la supremacía genética de unas razas sobre otras. El día que aprendimos con el estudio del genoma humano que genéticamente los seres humanos son iguales se quebró un discurso enraizado en lo social y naturalizado en la(s) cultura(s). Quebrar la superioridad inscrita en el cuerpo masculino desplazando el sentido de la fuerza como valor supremo (la fuerza que luego se descarga sobre el que se considera inferior, o más débil) a otras formas de relación, emerge como un primer desafío. Para afrontarlo se hace necesario recorrer otros escenarios en los que el cuerpo se despliega.

El deporte como «espacio» de alienación

Las posturas, tensiones y textura de un cuerpo musculoso constituyen una de las formas principales de representación del poder masculino como parte del orden de la naturaleza... La presencia de un hombre (artificial o real) depende de la promesa de poder que representa (Loeser, 2002, p. 56).

Un lugar en el que la diferencia de los cuerpos se aprende, ejerce y proyecta es en el deporte y el ejercicio físico institucionalizado. Visitamos una escuela secundaria en Estados Unidos que tenía un Área de Bienestar. En este departamento se trataba la salud física y espiritual del alumnado, el profesorado, el personal de apoyo y la comu-

nidad. Allí transmitían una visión del deporte donde el respeto y el reconocimiento del otro se vinculaba a la competitividad y el afán de superación. Todo ello combinado con espacios para el yoga y la meditación, el cuidado de la alimentación y la atención psicológica. Pero esto es una excepción. Quizá sea por eso que Silvestre se pregunta:

Silvestre: ¿Era menos masculino por no jugar al fútbol con otros niños? No, pero de una manera u otra así lo creía, o me lo hacían entender así los otros compañeros. Y crecí con esta idea. No era menos masculino, simplemente era consecuente con la idea de masculinidad, es decir, el poder lo tiene la mujer. Siempre pensé que los juegos a los que jugaban los niños a la hora del patio no estimulaban ni la inteligencia, ni la imaginación ni la creatividad. Masculinidad era competir en las clases de gimnasia y natación y a la hora del patio. Yo odiaba los vestuarios y pasaba vergüenza. Me tenía que cambiar con un montón de gente con la que no hablaba demasiado.

El deporte en la escuela es uno de lugares en los que se construye la masculinidad hegemónica. Y esta masculinidad se extiende al deporte de competición. No hay más que ver la celebración que los medios de comunicación hacen de los deportistas, el tiempo que le dedican, y los mensajes que refuerzan con reiteración: victoria, derrota, orgullo, así como el vocabulario utilizado en las retransmisiones de los partidos que hablan en términos de machacar, aniquilar, «revanchar» a los adversarios... A lo que se unen el maridaje entre belleza (modelos) y deporte: despliegue en suma, del poder de la masculinidad hegemónica heterosexual. El deporte, especialmente el fútbol, se muestra como modelo de éxito rápido, como lugar de celebración de los cuerpos masculinos atléticos y poderosos, donde el engaño (dejarse caer para provocar falta) es jaleado, donde la rivalidad trasciende a lo deportivo -al juego- para convertirse en disputa entre aficiones o naciones. De esta manera, «el factor físico, muscular y la postura corporal, forman parte de regímenes socioculturales más amplios de una masculinidad heterosexual normativa, con lo que se convierte en importantes marcadores de las posiciones de los chicos en el contexto de las jerarquías masculinas en el centro escolar» (Martino y Pallotta-Chiarolli (2006, [2003], p. 34).

Quien no participe, quien no muestre en el juego su poder, queda excluido del orden simbólico de la masculinidad. Este orden se refuerza, y ésta es una de sus paradojas, porque en el deporte hay un espectador imaginario; alguien ante quien mostrarse, como apunta Miki 1:

Miki 1: Sí, sí hay un cambio muy importante, porque igual que ellas empiezan a hacer corros, se van, hablan de sus cosas y se cuentan su secretitos y no te quieren contar, y tal y cual, los chicos también empiezan a hacer grupos más amplios, con mucha más gente en los que hay deporte y enfrentamiento físico y a demostrar quien es el más fuerte, el más potente, el más macho. Quién corre más, quién le da más fuerte al balón, quién empuja más fuerte, y ya empieza a haber rencillas, peleas... y sobretodo cuando hay chicas mirando... Sí, yo soy el que corro más rápido pero no me estoy muriendo y luego cuando se dan la vuelta te caes al suelo rendido. Lo típico, impresionar, ser el atleta.

Este alguien para quien se trabaja el cuerpo es, sobre todo, la mujer, a quien se pretende seducir desde el poder que el cuerpo atlético proyecta. De esta manera se configura una identidad masculina que, al tiempo que se corporeiza, se «biologiza». De esta manera, nos dicen los jóvenes del estudio, lo que hace que uno sea un chico (un hombre) es la biología. Lo que le hace inalterable, frente a lo que no se puede luchar. Somos así. Esta reafirmación del ser desde la biología explica la inalterabilidad identitaria en la que se inscribe la violencia. Cuando este camino se comienza a recorrer desde el pensar y para ponerlo en duda, aparece un nuevo atajo que lo reafirma. Una nueva expresión de la biología vinculada a la selección natural:

Miki 1: Es ese miedo, supongo, bueno supongo no, seguro que tiene algo que ver con el instinto de reproducción. Igual que las comparaciones de fuerza, seguro que tienen mucho que ver con los machos de los animales... leones, arces, cualquier mamífero, que pelean entre ellos para ser el líder y el líder se lleva a las hembras.

Otras aportaciones se sitúan desde un lugar más reflexivo y deconstructor de estos discursos esencialistas anclados en la biología; es el caso de Roc o Miki 2; en este último, por sentirse lesbiana en una edad temprana, y su proceso de transexualidad masculina más reciente, ha tenido que repensarse a causa de las múltiples interpelaciones sociales a las que se ve sometido a diario:

Miki 2: Todavía me estoy buscando porque creo que toda mi vida me la pasaré buscándome... pero si es la masculinidad, pues creo que me estoy buscando pero en todos los sentidos, porque no hay una definición, ni la encontraré nunca... A ver, si tenemos que buscar una definición médica, pues soy un

transexual, si tenemos que buscar una definición social soy un hombre, y si tenemos que buscar mi definición pues yo soy yo, soy una persona y creo que es muy difícil llegar a un convenio de todo esto. Porque claro, hay gente que no llega a estar nunca contenta con lo que ve y siempre te tiene que preguntar: ¿y tú que eres? y ¿por qué te mueves así?, ¿por qué hablas así? o ¿por qué tienes esta voz? Pues mira a veces tienes ganas de contestar, depende del día soy un hombre y depende del día soy una mujer y no lo tengo nunca claro. Pues no, yo por lo que lucho es porque la masculinidad y la feminidad siempre estén presentes en todos mis gestos, pero es muy difícil. Por eso te digo que estoy en busca de encontrar un convenio de todo esto, no tomo hormonas, no me he operado y todas estas cosas (...) estoy en contra de tenerme que modificar por culpa de los otros.

La mujer como desconocida y distante

En el imaginario masculino se encuentra la mujer como depositaria de una parte de su proyección de sentido de ser. Sin embargo, es una mujer de la que se siente distante, cuya figura le atrae, al tiempo que le incomoda, porque le muestra –con su sola presencia y en los últimos decenios con su lucha– lo que no es, lo que parece no querer ser. El ideal que se le escurre entre sus experiencias de fuerza en las que piensa que se reconoce y reafirma.

En los últimos decenios, las mujeres están cambiando, en su lucha por la igualdad, su relación con el mundo y consigo mismas. El cuestionamiento de la hegemonía del poder masculino, gracias a las aportaciones de las feministas y los estudios de gays y lesbianas, han contribuido al fortalecimiento de sus derechos como personas y ciudadanas desafiando los modelos tradicionales de relación entre mujeres y varones, y proponiendo un nuevo contrato social y relacional. Este desafío resulta desequilibrante para quien construye su identidad desde una masculinidad hegemónica heterosexual.

Miki 1: (El chico) acaba haciendo grupos en los que se empieza a usar insultos y a soltar los tópicos sobre las mujeres. Sobre que te encontrarás con una mujer... aquello típico de las películas: yo soy un macho y me cepillo veinte en cinco minutos. (...) Cuando se tienen diez o doce años y conforme vas

subiendo, cuando alguien suelta eso sale el comentario sarcástico de: ¡¿por qué no aguantas más?! Y ya se empieza a abrir un poco más, se empieza a comparar, se empieza a hablar de las compañeras: «oye y tú con cual estarías, tal y cual... qué bien, qué guapa que está»... y ya es un poco más de compartir, pero siempre en grupos más pequeños que los del deporte... de mostrar la fuerza, son grupos más cerrados. Es como si se partiese: la mitad de los temas se pueden tratar en el grupo amplio, pero la otra mitad en grupos cerrados de dos, tres, que hablan de sus cosas, no dejan entrar a nadie más, por supuesto, ni por asomo comentarle a una chica algo de esto.

Este constituirse desde el lenguaje es otra marca de masculinidad que proyecta los miedos en la relación con la mujer. Un lenguaje construido desde la distancia que muestra los modos de agresión imaginados como formas normalizadas en la relación con el otro ser. «No podemos afirmar que la violencia se identifique con las masculinidad, pero sí que se establece una relación clara entre ambos indicadores. La ausencia de conciencia de que la violencia verbal constituye una forma de agresión contra las demás personas, y el incremento de la misma constituye un tema de preocupación educativa importante» (Barragán, 2004, p. 157). Como nos comentaba Miki 2, una cosa que parece tan inofensiva como es un piropo, es una muestra más de agresión verbal fruto de una asimetría de poder.

Junto a la violencia que media la palabra está el reconocimiento de la diferencia que produce el fantasma de lo que se considera una superioridad femenina no aceptada.

Ciclón: Yo creo que en los chicos, en el tema psicológico, son mucho más débiles que las chicas. Aunque las chicas le den más importancia y reflexionen mucho más, cuando se ha acabado ya han llorado y ya han reflexionado y lo han solucionado y ya está. En cambio los chicos, puede ser que no le demos importancia en aquel momento, o más tarde, pero llega el momento en que continuamos pensando y al final nos termina afectando aunque no queramos.

El reconocimiento de un atisbo de esta debilidad de la que habla Ciclón hace tambalear el armazón cincelado a golpe de gestos y palabras. Cuestiona, como un fantasma, la superioridad masculina propiciada desde el dominio del cuerpo. Por eso Buchibinder define el poder masculino «como el efecto de la presión ejercida sobre los hombres por el discurso patriarcal para mantener y proteger la categoría de lo masculino. Sus privilegios, por tanto, funcionan en parte para camuflar las ansiedades

y tensiones creadas por esta necesidad de lo masculino de protegerse a sí mismo de aquello que ha humillado (por medio de la homofobia y la misoginia) el hombre homosexual, lo femenino, pero que sin embargo necesita para mantenerse y definirse a sí mismo» (Buchibinder en Yeates, 2001, p. 122). La subjetividad masculina se construye en términos negativos, esto es, sobre lo que no se es (homosexual, femenino, débil...) que por lo que se es. Cuando se vive que los privilegios son cuestionados en las relaciones, cuando ya no queda tiempo para el camuflaje de la propia debilidad, cuando ésta no se acepta –al igual que los miedos– alguien tiene que pagarlo. De aquí la importancia que tiene, a modo de antídoto, la receta que propone Silvestre, un joven militante homosexual.

Silvestre: Para mí, en la masculinidad es importante primero [aceptar] la parte femenina incorporada. Porque un hombre que no la tiene, que le molesta, difícilmente podrá aceptar a su mujer, podrá entender a su compañera, o [tratarla] de una forma más próxima, seguramente la tratará de una manera machista. Por eso entiendo la masculinidad también como la aceptación de la parte femenina de uno y de la homosexualidad de uno. Esto creo que es básico. Es un gran error cultural creer que somos opuestos, que no puede estar integrado.

Reconocer a la otra, no bajo el mito romántico de la complementariedad, sino desde la metáfora del espejo, que devuelva la propia imagen con matices nuevos, con un ser diferente que puede ayudar a que los temores a floren, no para rechazarlos, sino para aprender de ellos, es una posibilidad que se abre en la invitación de Silvestre.

Los miedos homofóbicos

Decíamos al principio que no nos queríamos ceñir a la violencia machista que se dirige hacia las mujeres. Que eso era reducir el campo. Centrar la mirada en aquello de lo que los medios hablan y la realidad pregona, es imprescindible. Pero si lo ponemos en relación con el miedo a no ser suficientemente «hombre» nos puede permitir explorar un meandro que con frecuencia aparece oculto entre tanta maleza normalizadora. La homofobia –señala Carlos Lomas– constituye una de las señas de identidad más sobresaliente y significativa de esa mirada androcéntrica de la masculinidad hege-

mónica sobre las personas. «El orden simbólico asociado a la masculinidad hegemónica predica de una manera normativa el imperativo categórico de la heterosexualidad masculina y femenina, y concibe la socialización de los hombres como el ejercicio de un poder sexual y social contra las mujeres y como el alejamiento masculino de cualquier conducta asociada convencionalmente a la feminidad» (Lomas, 2004, p. 16). Este aprendizaje comienza pronto. Como un fantasma de contornos diluidos en la infancia. Como una realidad abominable desde la pubertad.

Entrevistador: En el aprendizaje de la sexualidad masculina ¿cómo se sitúa la relación o la vivencia con la homosexualidad?

Miki 1: Al principio está totalmente excluida... Precisamente por los tópicos de macho, eso de sentirte atraído por un hombre es imposible, es horrible y los propios insultos que se usan son sobre la sexualidad. Te sientes bien con los amigos, comentando y todo eso. Pero el insulto sería que te atrajese uno de tus amigos y las relaciones sexuales o más cercanas...

Entrevistador: ¿el miedo es al sexo con una persona de tu mismo sexo?

Miki 1: Sí, pero más que miedo por lo que sea el acto sexual, es miedo por el qué dirán, por toda la visión de la homosexualidad desde la sociedad.

Entrevistador: por ejemplo, la frase: los niños no lloran, ¿forma parte de ese aprendizaje?

Miki 1: Sí. Cuando eres pequeño, «no llores como una niña». Los insultos son «medianena». Cuando creces un poco, ya es maricón. Entonces es también un poco en ese punto. Aparte de que también se supone, siempre se dice, que los homosexuales son los que reconocen sus sentimientos, los más abiertos y todo eso. Eso también tira un poco para atrás porque es otra vez el homosexual...

El aprendizaje de la ocultación tras la violencia de las palabras y los cuerpos refleja un miedo a caer en un abismo de exclusión social. De ahí la lucha por el esfuerzo de normalizar. La necesidad de ser incluido, lo antes posible, dentro de la sexualidad hegemónica. Con ella, se piensa, se disipan los temores. Hasta que en medio de la camaradería masculina aparezca de nuevo el pánico. Lo que sucede cuando lo que no puede ser pensado se siente en algún lugar bajo la coraza. «Así, la masculinidad dominante reviste de recursos de poder a los hombres por el hecho de serlo, y les posibilita estructurar relaciones con las demás personas, subordinándolas, desvalorizándolas y convirtiéndolas en dependientes de ellos. Lo hegemónico y lo subordinado emerge en una interacción mutua, pero desigual (...). Toda forma de ser hombre que

no corresponda a la dominante sería equivalente a una situación precaria de ser hombre, que puede ser sometida a dominio por aquellos que ostentan la calidad plena de «hombres» (Olavaria, 2004, p. 59).

Una posición radical de ocultación se manifiesta en la reflexión de Miki 2, una joven que se encuentra en un proceso de transexualidad masculina, «de mujer a hombre».

Miki 2: Mi posición en la decisión que he tomado, es una posición porque me da mucho miedo ser mujer. Porque encuentro que es difícilísimo. Quiero decir que me da miedo, me da miedo la violencia, me da miedo la violencia en el mundo masculino contra las mujeres. Y encuentro que no sé cómo resolverlo. Se han dicho muchas tonterías. La realidad de la situación es que una persona que ha escogido otro camino es porque se daba contra la pared. Quiero decir que yo lo intentaba y no podía. Pero también has de pensar por qué no podía. Cuando he intentado socializarme como mujer no sabía por qué, y es algo sobre lo que he reflexionado, porque he tenido tiempo, me aterrorizaba. Porque me aterrorizaban las dificultades enormes en este campo, y no podía. En cambio, como hombre puedo decir las tonterías que quiera, puedo hablar en voz alta en las mesas, puedo hacer lo que me salga de las narices y nadie me dice nada. En cambio a una mujer la hacen callar. Esta es la realidad. Hay personas que prefieren lo otro, la transexualidad femenina que también tiene otros aspectos, pero uno ha de analizarse también, ha de pensarse, esto es muy importante. Una vez que has hecho estos procesos, que a mí todavía me quedan muchos, ahora estoy redescubriendo mi feminidad y también me gusta pensar: -«quizás este miedo que tú le tenías es un machismo profundo que tienes del rollo... pues prefiero gritar sobre una mesa, pues igual eres un poco cretino y en lugar de gritar tanto tendrías que bajar la voz». Pero estos son procesos que he aprendido y que tendríamos que comenzar a borrar y pensar lo que hay detrás. Pero esto lo decimos aquí que somos tres, pero hay muchísima gente que ni lo ha pensado y esto es lo grave, no hablarlo entre tres, sino entre cuarenta millones de habitantes.

De manera complementaria, Silvestre señala la carga histórica y social que tuvo que asumir cuando aceptó su condición:

Silvestre: Nunca me sentí tan cerca de la masculinidad heredada como el día en que me convencí de que me gustaban los chicos. Parece increíble, pero la palabra «homosexual» está cargada de un montón de significados que no

recuerdas ni de dónde han salido, de un montón de prejuicio que creías no tener, que hacen que te veas de una manera que no te gusta. En mi caso, afloró una increíble represión sexual propia de la época victoriana, que me aisló en la castidad y la clausura, en una negación de la parte animal y el deseo.

Ocultarse, aceptar la represión como necesaria, ponerse la coraza. Tapar con capas de violencia aquello que se teme que aflore. Aquello que puede escapar de una norma que se asume como naturalizada. Pensarse de otra manera, sentir aunque sea un momento el gusto de estar con un igual pone en marcha todas las alarmas, y en el caso de quién lo empieza a vivir como placentero, como el deseo hacia ese otro igual que yo, resulta doloroso por la falta de referentes cercanos con los que identificarse y construir una identidad positiva de homosexualidad, puesto que es reprimido por la sociedad heterocentrada.

Construirse una fachada: la ocultación de las emociones y los afectos

La masculinidad hegemónica se construye como una totalidad invulnerable, ese es el referente desde el que se aprende, de modo que se construye una fachada, un muro que no permite que se fragmente el yo, que protege –se piensa, se desea con fuerza– de los miedos. Si esa sensación de unidad y seguridad se ve amenazada, desafiada, el miedo y la ansiedad por la falta de reflexividad y la inseguridad que eso genera puede desencadenar violencia como «un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica aunque, por supuesto, sus formas varían. En relación con las mujeres y con las niñas, la violencia masculina es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo masculino a la intimidad, valor femenino que no forma parte de las actitudes inculcadas a los niños y ante la que se sienten vulnerable e inseguros» (Subirats, 2003, p. 30).

Entrevistador: Las chicas muchas veces dicen que los chicos, sus amigos, sus parejas no saben expresar sus emociones, no saben expresar sus afectos. Que son muy cerrados.

Miki 1: Sí, bueno...

Entrevistador: Que saben hablar de lo que hacen pero no de lo que sienten.

Miki 1: Eso es, eso es, yo creo que más por la vergüenza.

Entrevistador: Y ¿cómo se aprende la vergüenza Miki?

Miki 1: Bueno es que cuando has estado tanto tiempo delante de las chicas siempre intentando impresionarlas con juegos de fuerza, y tal y cual, has construido como una especie de fachada, una muralla a tu alrededor que dejas pasar a muy poca gente, y esa muralla tiene una forma y te muestra de una cierta manera y, generalmente, tú estás completamente convencido de que no tiene nada que ver esta fachada que has construido con tu forma verdadera de ser y que tu forma verdadera de ser es totalmente despreciable y para nada atractiva. Eso lo tienes, vamos, estás convencido de ello y entonces cuando llega el momento y tienes que expresarlo delante de tu pareja ya es muy difícil, porque te sientes como que vas a destruir toda esa fachada que tanto te ha costado construir, que tanto esfuerzo y empeño has puesto para que fuese atractiva y te vas a mostrar como un ser viscoso y miserable. [Piensas] que te van a pegar un pisotón y se van a ir. Realmente piensas eso y te es muy difícil, aparte de que normalmente otro de los tópicos es que los chicos son fuertes, cerrados... nunca muestran si están asustados, han de ser quienes lo controlan todo y eso es muy importante desde el punto de vista masculino de los chicos jóvenes, es algo que se ha de llevar siempre hasta lo más que puedas y nunca mostrar debilidad, aunque no sea debilidad.

Entrevistador: Pero el miedo es algo que también se aprende...

Miki 1: Como tú te consideras inferior, menos importante, menos atractivo, te haces la fachada para resultar atractivo. Entonces claro, cuando tienes que destruirla, tienes miedo de que esa muchacha te vea poco atractivo y que obviamente ya no esté interesada.

Qué difícil, como señala Miki 1, es aprender a ser hombre sin enfrentarse con la fantasía de la fachada, de la máscara que ha de proteger del mostrar los afectos. Qué difícil y contradictorio a un tiempo. Luego uno se pierde, se desconoce y termina por diluirse en toda una serie de tópicos que no le pertenecen. Por eso, como señala Kimmel «la definición misma de masculinidad debe ser capaz de admitir un mayor espectro de emociones, incluido el miedo, sin que ello suponga que la identidad del hombre quede amenazada. Debemos también desarrollar mecanismos para separar el sentido de identidad masculina de ese falso sentimiento de legitimidad» (Kimmel 2001, p. 69).

Cuando este reconocimiento tiene lugar comienza a invertirse el orden que produce la violencia. Una violencia que «aunque sirve para perpetuar la masculinidad y la dominación masculina, es expresión de la fragilidad de la masculinidad. La masculinidad requiere ser respaldada y afirmada constantemente. La violencia sale más a flote cuando el hombre tiene dudas sobre sí, o imágenes negativas de sí mismo. Mediante la violencia afirma su poder personal, pero sólo acrecentará la imagen negativa de sí mismo, demostrando así su fragilidad» (Callirgos, 1996, p. 213).

La «normalidad» de los medios

En la parte de nuestra investigación que se basa en las respuestas a un cuestionario, algo que nos llamó la atención fue que muchos chicos no sabían qué responder a la pregunta en la que se les pedía que nombrasen alguna película, lectura, un cantante, un deportista, etc., que pensarán si había tenido o tenía alguna influencia en su representación sobre la masculinidad, en su manera de ser chico. Este no saber no se derivaba del hecho de que no tuvieran referentes en estos campos. Los tenían y muchos, sino que no habían establecido la asociación con que aquello que vemos u oímos puede tener una influencia en nuestro sentido de ser. Quizá por eso, cuando se piensa desde una perspectiva educativa sobre la realidad de la violencia -machista, homofóbica, racista- sería importante explorar «en qué medida imágenes manifiestas y sublimadas de la dominación y el poder masculino participan en la formación de actitudes sexistas, raciales, clasistas y homófobas. Nuestra tarea debería consistir en planear cómo subvertir estas autosatisfechas representaciones de la masculinidad con el fin de recomponer el equilibrio de poder en la cultura dominante» (Cortés, 2004, p. 44).

Miki 2: Considero que la televisión que hace constantemente violencia de género, afecta al género de las personas. Sí, sin duda. Pero eso, como pasa en todas las casas, no creo que me haya afectado más o menos. Porque en mi televisión hay violencia de género y yo no la reproduzco hasta ese punto. Por eso no te digo que la televisión lo haga.

«En este contexto indagar sobre las formas en que el uso lingüístico y los mensajes de la cultura de masas (y, en especial, de la publicidad) contribuyen a la difusión a

gran escala de estereotipos de género asimétricos y desiguales constituye una tarea esencial en ese afán de contribuir, “armados de una ardiente paciencia” (como escribiera Pablo Neruda), a la construcción de identidades femeninas y masculinas que favorezcan tanto el derecho a la diferencia sexual entre mujeres y hombres con la igualdad de derechos y deberes entre unas y otras» (Lomas y Arconada, 2003, p. 182).

Consecuencias para la educación

Igual que mostrábamos al inicio nuestra cautela sobre cómo se habla de la violencia, también lo hacemos ante lo que se proponen como *soluciones y fórmulas salvadoras* para evitarla o encauzarla. A pesar de ello, una lectura «educativa» de algunos de los «decires» de los jóvenes puede brindar pistas «educativas» para, actuando sin paternalismos, sin actitudes redentoras y desde un escucha atenta, respetuosa y exigente, explorar caminos que puedan revertir lo que hoy constituyen situaciones «graves» de violencia. Sobre todo, que ayude a que se pueda quebrar la naturalización, la aceptación sumisa de que las cosas y las personas son como son, o como dice Luka, uno de los entrevistados, «creo que hay muy poca gente que pueda cambiar radicalmente como es después y cómo ha sido educado».

En repetidas ocasiones a lo largo del estudio, los jóvenes participantes nos han dicho (se han dicho) tanto en las entrevistas como dando respuesta a los cuestionarios ¿por qué no hablamos nosotros de estos temas? ¿Por qué no conversamos sobre quienes somos y lo que nos lleva a ser lo que somos? Esta inquietud, refleja una disposición que si fuera aprovechada en la educación quizá evitaría algunos comportamientos que hoy nos preocupan.

Si se presta atención a algunas de las manifestaciones de los jóvenes recogidas más arriba, algo que se observa es el reconocimiento de que actúan de cierta manera (machista) porque no tienen tiempos y oportunidades para pensar sobre ello. Cuando el pensar crítico aparece, cuando la toma de conciencia del falso sentido de naturalización de ciertos comportamientos se hace visible, se inicia un proceso de desmantelamiento que puede generar nuevas actitudes y comportamientos. Como señala «es hora de analizar los efectos reales de los valores masculinos dominantes sobre otras personas en la familia, el trabajo, la política y también sobre los mismos hombres. El hecho de negarse a hablar, a admitir debilidad y a mostrar vulnerabilidad, así como las

prácticas de control y dominio sobre otras personas, son tácticas exitosas de poder, pero también son un hecho que la opresión tiene un elevado costo también para el opresor» (Asturias 2004, p. 77).

En más de una ocasión nos hemos preguntado en qué ha fallado, qué no ha tenido lugar en lo que se suponía que tenían que ser espacios y relaciones para la coeducación en la escuela. Por eso nos sorprende que Luka nos diga lo siguiente:

las chicas de mi clase son bastante..., se dejan mandar bastante, están bastante guiadas por el estereotipo de la mujer, digamos de esclava del hombre. Esto da pie a que los otros, a que los hombres se aprovechen. Quiero decir que están marcadas por los estereotipos antiguos.

De esta manera el espejo se revierte en quien lo proyecta. Vuelve de nuevo a la mujer. A sus dudas. A su deseo de normalidad. Al de las madres que educan desde formas de masculinidad protectoras. De maestras que reproducen el modelo maternal para luego, poco a poco, irse decantando por el del temor. De las chicas que muestran una superioridad que transita entre el despliegue del encanto y la calculada distancia, aunque lo hagan llevadas por el miedo o por no contar con otras *herramientas* para encarar el mundo de la relación. Surge así un cúmulo de barreras que no resulta sencillo romper. De violencias cotidianas que se camuflan en los gestos de amor y protección.

Todo eso desemboca en el grupo de amigos, en los valores hegemónicos de masculinidad que se muestran en el deporte, la publicidad, la política, los negocios, la opresión y la explotación cotidiana. El poder de la fuerza que se despliega en todas sus formas. De esta manera «los atributos que distinguen a los hombres están sostenidos y reforzados por mandatos sociales que son interiorizados y forman parte de su identidad. Expresan esa masculinidad dominante que es su referente, que no necesariamente pueden exhibir o ejercer en los diferentes ámbitos de su vida; por el contrario, su exhibición y ejercicio dependerá de los recursos que posean y hereden, del contexto social en el que vivan, de sus sensibilidades y de si superan con éxito las pruebas de iniciación que les permitirán reconocerse y ser reconocidos como hombres» (Olavaria, 2004, p. 46).

Entrevistador: Si tuviéramos que poner un título a la historia.

Miki 1: Nada, la historia del aprendizaje. (Silencio) Un poco sería como aprender lo que tienes que ser y darte cuenta de que es totalmente falso. Es básica-

mente eso. Es empezar aprendiendo que las cosas tienen que ser así porque todo el mundo tiene que ser así, reglado y tal y cual, y darte cuenta que no tiene nada que ver con la realidad. Romper completamente los esquemas y ver, ver lo que es, ir descubriendo lo que es el mundo y las diferencias que hay.

Entrevistador: ¿Tienes modelos para irlo descubriendo, para contrastarlo o es un autoaprendizaje a base de subidas y bajadas?

Miki 1: Básicamente tienes unos modelos que no son reales, (que) no son verdad. Entonces tú lo que haces es coger esos modelos y con el tiempo, con la experiencia, darte cuenta de que son completamente falsos e irlos destruyendo y reconformándolos. Como si dijéramos coger una plantilla, una hoja blanca que tiene unas cuantas líneas e ir convirtiéndola en la plantilla de lo que es realmente. Una plantilla mucho más complicada, con muchos más trozos. Sería más bien adaptar. Te dan un modelo para que tengas una cierta idea y luego lo vas destruyendo y dándote cuenta de lo que es. Quizá por eso hay tanta diferencia en la forma de ver, pero tienes que montarlo tú, es un autoaprendizaje.

Lástima que los modelos no hegemónicos de masculinidad no se hagan más visibles. Quizás si como educadores, padres y madres, amigos, etc. empezáramos a apoyar y dar más referentes que se construyen desde lugares que fracturan estos modelos hegemónicos sería un inicio para comenzar a hablar de aquello que queda silenciado: el poder, el triunfo, la fuerza como atributos sociales dominantes, valorados, apreciados. A pesar de ello en el horizonte se dibuja una esperanza. «Estamos en una sociedad en tránsito de la dominación masculina a la equidad real, pero aún queda mucho cambio por recorrer, como se evidencia en las ideologías conservadoras de las y los más jóvenes. Se adaptan a las exigencias del feminismo, pero no se modifican las bases del conflicto social, las mujeres están haciendo un esfuerzo por repensarse, por cambiar los patrones sociales en los que han sido educadas, en parte porque el mundo laboral y de consumo las demanda como activas, pero parece que el cambio por parte de los hombres no sea necesario porque es el modelo (invisible y neutro) a seguir: éxito, competitividad... quizás ese sea el primer punto de partida, el de empezar a trabajar la masculinidad hegemónica, el feminismo ya lleva muchos años trabajando con las mujeres, pero la masculinidad sigue intacta. A cada paso el patriarcado se filtra en las ideologías que sustenta la vida cotidiana, y sólo existe una apariencia de cambio e igualdad» (Pescador, 2004, p. 140). De ahí la importancia de desvelar lo que se filtra en lo cotidiano, de adoptar posiciones más radicales, de insistir e insistir en posibilitar espacios del pensar y el hacer alternativos.

Referencias bibliográficas

- ASTURIAS, L. (1997): «Construcción de la masculinidad y Relaciones de Género», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- BARRAGÁN, F. (2004): «Masculinidad e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- BUTLER, J. (2001) [1990]: *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Buenos Aires, Paidós.
- CONNELL, R. (1995): *Masculinities*. Londres, Polity.
- CORTÉS, J. M. (2004): *Hombres de mármol*. Barcelona/Madrid, Egales.
- CALLIRGOS, J. C. (1996): «¿El otoño del patriarca?», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós-Contextos.
- DE LAURETIS, T. (2000): «Tecnologías del género», en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y Horas, Cuadernos inacabados, 35.
- GUILLAUMIN, C. (1993): «The constructed body», en C. B. BURROUGHS; J. D. EHRENREICH: *Reading the social body*: Iowa City, University of Iowa Press.
- KHEILY, M. (2001): «Bodies in School. Young Men, Embodiment and Heterosexual Masculinities», en *Men and Masculinities*, 4 (2), pp. 173-185.
- KIMMEL, M. (2001): «Masculinidades globales: restauración y resistencia», en C. SÁNCHEZ-PALENCIA; J. C. HIDALGO (eds.): *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lleida, Universitat de Lleida.
- LOESER, C. J. (2002): «Bounded bodies, mobile selves: the significance of the muscular body in young hearing-impaired men's constructions of masculinity», en S. PEARCE; V. MULLER (eds.): *Manning the Millennium: Studies in Masculinities*. Washington, Curtin University of Technology, Black Swan Pres.
- LOMAS, C. (2004): «¿Los chicos no lloran?», en *Los chicos también lloran, Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C.; ARCONADA, M. A. (2003): «La construcción de la masculinidad en el lenguaje de la publicidad», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidad Masculina y Cambios Sociales*. Barcelona, Paidós.
- OLAVARRÍA, J. (2004): «Modelos de masculinidad y desigualdad de género», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.

- MARTINO, W.; PALLOTTA-CHIAROLLI, M. (2006) [2003]: *Pero, ¿Qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, Octaedro.
- PESCADOR, E. (2004): «Masculinidades y adolescencia», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- RUBIN, G. (1997): «Sexual Traffic, interview with Judith Butler», en E. WEED; N. SCHOR (ed.): *Feminism meets queer theory*. Bloomington, Indiana University Press.
- SUBIRATS, M. (2003): «Género y Escuela», en C. LOMAS (comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, Paidós.
- YEATES, H. (2001): «Indagando en Sipowicz: El espectáculo de la incontinencia, la impotencia y la mortalidad en Policías de Nueva Cork», en C. SÁNCHEZ-PALENCIA; J. C. HIDALGO (eds.): *Masculino Plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.

El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León

dfcedg@unileon.es

Resumen

Buena parte de los videojuegos que más se están vendiendo actualmente en todo el mundo tienden a potenciar valores contrarios a los que promovemos en la educación: la violencia como estrategia de afrontamiento de los conflictos, la competitividad y el triunfo como metas incuestionables o el menosprecio hacia las personas débiles o diferentes. Se afianza así la socialización en una cultura patriarcal, clave de género que explica gran parte de la violencia cultural y estructural de nuestras sociedades. La escuela no puede permanecer pasiva ante este modelo de socialización. Ha de facilitar herramientas y estrategias para que su alumnado sea capaz de comprender y analizar críticamente estos poderosos «juguetes». Con el fin de ayudar al profesorado y a las familias en esta labor, se ha creado una guía didáctica gratuita.

Palabras clave: videojuegos, violencia, género, nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Abstract: *The gender of violence in video games and the role of school*

The majority of the most widely-sold videogames, on a global basis, tend to encourage values that are contrary to those that education attempts to inculcate, for example: violence as a strategy when faced with conflict, competitiveness and victory as unquestioned goals, and disrespect towards people who are weaker or different. In this way socialization is firmly set within a patriarchal culture, a key gender feature that explains a great deal of the cultural and structural violence present in today's society. Schools cannot remain passive in the presence of this model of socialization. They must provide tools and strategies so that their pupils are able to understand and analyse with a critical eye these powerful 'toys'. With the aim of aiding educators and families in this task, a free teaching guide has been produced.

Key words: videogames, violence, gender, new technologies applied to education.

Introducción

En los últimos años, se ha comenzado a hablar mucho de la violencia de género, pero casi siempre tratando de reducirla a la esfera de lo privado, como un hecho singular de personas individuales y circunscrita a contextos específicos y determinados del «ámbito doméstico». Pero, progresivamente, la violencia de género o machista está aflorando como un problema social, colectivo, expresión de la violencia estructural, que Galtung (2003) denomina «violencia cultural», cuyas raíces están ancladas profundamente en el proceso de socialización cultural de nuestra sociedad, y que, como tal, impregna todos los subsistemas del simbólico colectivo establecido de manera subliminal.

Sin embargo, pocas veces se analizan esos mecanismos culturales que generan, mantienen y contribuyen a potenciar un proceso de inculturación y asunción de la violencia como fenómeno social «inevitable», como un elemento propio y natural de las relaciones humanas.

Uno de esos instrumentos culturales son los videojuegos. Desde la década de los ochenta, se han transformado en un fenómeno mundial de masas. Su industria mueve más dinero que Hollywood, y son pocos los niños y niñas que desconocen a *Mario*, a *Sonic* o a otros personajes de videojuegos. Hoy día, se han convertido en uno de los juguetes más vendidos.

Los videojuegos –agentes socializadores, como cualquier otro medio de comunicación y de expresión– transmiten valores e ideas. Son una poderosa herramienta de influencia y conformación de opinión y visión sobre la realidad y «el factor más importante por medio del cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores» (Puggelli 2003, p. 118). Los valores los vamos aprendiendo en interacción con la realidad y las personas que nos rodean. Y los videojuegos «constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno» (Estalló, 1995, p. 117). De hecho, el juego y las actividades de entretenimiento configuran una sutil expresión de los modos de percibir la realidad que una cultura determinada posee.

Por eso, hemos querido analizar si los videojuegos se están convirtiendo en una parte de las estructuras culturales, de los sistemas simbólicos que perpetúan, profundizan o alientan esa violencia cultural en nuestra sociedad. No podemos olvidar las claves sociales, mediáticas e institucionales que han creado un mundo y una sociedad tan violenta como la que vivimos, y en la que las personas jóvenes se convierten en receptores y consumidores de esa violencia que terminan reproduciendo en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación.

En definitiva, nos planteábamos si algunos de estos videojuegos, diseñados con la única finalidad comercial de obtener rentabilidad económica, podrían ser una de las claves explicativas de esta «violencia cultural». No se trata de «estigmatizar» a todos los videojuegos. No hablamos de aquellos juegos de destreza y cálculo mental o de agilidad visual y manual. Pero no podemos olvidar que este tipo de videojuegos cuenta con un público mucho menor que los de «acción» y que, como dice Levis:

la existencia de juegos de contenidos muy diferentes no debe servir como coartada para ocultar que alrededor de dos tercios de los programas para máquinas recreativas y para consolas domésticas y portátiles y un número creciente de los juegos para ordenador pertenecen a géneros cuyo tema principal gira alrededor de la violencia, la destrucción y la muerte (1997, p. 185).

Éste ha sido el origen de la investigación¹ realizada a lo largo de dos años por la Universidad de León (España) sobre los contenidos y valores que promueven los videojuegos que más se están comercializando actualmente entre las personas jóvenes de todo el mundo. En concreto, se han aplicado 5.000 cuestionarios a chicos y chicas españoles de entre 6 y 24 años de edad. Se han realizado 22 *estudios de caso* con 44 sujetos. Se han hecho 60 entrevistas a informantes clave. Se han llevado a cabo 13 grupos de discusión y 20 observaciones de campo en diferentes situaciones y contextos. Pero, sobre todo, se ha realizado el análisis videográfico de los 250 videojuegos que actualmente son más vendidos.

Juego de hombres

Los resultados obtenidos, tras esta extensa investigación, han sido contundentes². Hemos constatado que los videojuegos están hechos fundamentalmente por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y el papel masculino. La representación femenina en los videojuegos es mucho menor (17% frente a 64%), generalmente

¹⁾ Esta investigación ha sido dirigida por Enrique Javier Díez Gutiérrez y han participado como investigadoras e investigadores Eloina Terrón Bañuelos, Matilde García Gordón, Javier Rojo Fernández, Rufino Cano González entre otros y otras.

²⁾ Se puede consultar y descargar gratuitamente la publicación completa de la investigación en la siguiente web: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>

minusvalorada, y habitualmente en actitudes dominadas y pasivas. Sus modelos corporales tienden a la exageración (90%) con idealizaciones de personajes sacados del cómic o hasta del cine erótico. Incluso su vestimenta no responde, en muchas ocasiones, a las necesidades del momento, de la historia, del trabajo o de la acción que se realiza en el videojuego, sino a mostrarse «insinuantes» o «seductoras» ante la mirada masculina (73%). En definitiva, parecen estar pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones. Por eso, no es de extrañar que sean los chicos los que más juegan con videojuegos.

Esto supone un fuerte impacto sobre la imagen que las niñas y adolescentes se construyen de ellas mismas y contribuye especialmente a que los niños y jóvenes asuman pautas de comportamiento con respecto a la mujer elaboradas a partir de una visión estereotipada y limitada de lo femenino. Tanto los niños como las niñas reciben mensajes que influyen sobre la manera en que creen que deben actuar y el aspecto que deben tener. Este tipo de retrato envía señales muy fuertes acerca de lo que significa ser mujer y ser hombre. Muchos de los chicos jóvenes, de la misma manera que las chicas jóvenes, pueden concebir que los personajes extremadamente eróticos representan el «símbolo de la mujer ideal». Estas imágenes pueden afectar a la capacidad de autoestima de las chicas, así como a la idea que ellas tienen de su puesto en el mundo. Además, estas imágenes también influyen en lo que esperan los chicos de las chicas y en cómo se relacionan con ellas. De esta forma, las chicas aprenden la dependencia y los chicos, la dominación.

No obstante, ante las extendidas críticas de este sexismo estereotipante tan burdo, el mundo de los videojuegos ha creado un nuevo tipo de protagonista femenino que asume un papel activo en el desarrollo del videojuego. Pero este nuevo tipo de personaje, de rasgos andróginos y comportamiento agresivo, no trae, salvo con su propia presencia, nada nuevo. Reproduce los esquemas de comportamiento de los héroes masculinos adornados por la dureza, el afán de venganza, el desprecio, el orgullo, etc. Pero, eso sí, vestidas, o más bien semidesnudas, con trajes escasísimos de tela, dejando entrever un cuerpo escultural entre el armamento que portan. De esta forma, reafirman la idea de que, para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres en la brutalidad y la violencia, imitando ese modelo masculino.

La igualdad entre mujeres y hombres es asimilada a la masculinización de las mujeres y a la equiparación al modelo masculino tradicional más estereotipado. Lo más preocupante es que ese modelo masculino, dentro de esta visión androcéntrica del mundo, se tome como modelo, como norma incuestionable de la conducta humana. Por ello, en

el mundo virtual de los videojuegos, se ve normal que la conducta adecuada de las nuevas «heroínas» sea aproximarse cada vez más a esa conducta de los hombres.

Pero esta investigación no ha querido quedarse sólo en el análisis del sexismo explícito plasmado en el papel que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en los mismos, ni siquiera en la imagen de la mujer que se presenta en ellos, sino que nos hemos adentrado, especialmente, en el sexismo implícito que hay en el trasfondo de esos videojuegos. Hemos constatado, en este sentido, la intensa construcción de ese mundo virtual basado en los valores más primitivos del modelo de masculinidad hegemónica tradicional: lo que se ha caracterizado en esta investigación como la «cultura macho». En ella, una idea distorsionada de lo masculino es elevada a categoría universal y válida: lo significativo, lo valioso, es aquello que se ajusta más fácilmente al «esquema viril» propio de la cultura patriarcal. Es el denominado *síndrome de John Wayne*, un código de conducta explícito aunque no escrito, un conjunto de rasgos ligados a la masculinidad tradicional hegemónica que nos han enseñado a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982).

Este modelo cultural, que se transmite a través de la estructura, el contenido, los argumentos, el desarrollo y la dinámica de estos videojuegos, exalta unos determinados «valores», si es que los podemos denominar así, ligados a una visión del mundo como una especie de «gran juego» en el que dominar se convierte en el objetivo primordial. Es en este contexto, con la mirada vuelta hacia lo instintivo, lo «salvaje», lo primitivo, donde se exaltan actitudes como la agresividad, el desprecio a los sentimientos, la impulsividad instantánea, el riesgo desmedido, la competitividad, etc., en el que esos «valores» se convierten en «virtudes». Se valora el poder, la fuerza, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio, el orgullo, el coraje, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse y buscar situaciones de peligro, etc. Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

De hecho, en el análisis de esos 250 videojuegos más vendidos, las acciones que predominan en los mismos son no sólo competir (93%), sino también atacar, combatir, agredir, destruir, eliminar, matar (73%). Y los valores, en coherencia con estas acciones, que se ensalzan son la competitividad (72%), vale el que gana (98%), la venganza por encima de justicia (30%), el empleo de la fuerza para conseguir los objetivos (81%), la violencia como estrategia (84%), la exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), la consideración de «los/as otros/as» como mis enemigos (83%).

La consecuencia de este modelo de interacción virtual es la primacía de la victoria sobre la justicia, de la competición sobre la colaboración, de la violencia sobre el diálogo o la comprensión. El juego que provoca emoción, que involucra intensamente a sus

participantes, es el que implica que haya un ganador y todos los demás se conviertan en perdedores. Son escasos, prácticamente inexistentes, los juegos que exigen la cooperación para conseguir los objetivos o las metas que pretenden. Incluso en aquellos juegos de estrategia en los que se persigue la construcción de un imperio o un mundo los medios que se utilizan (el comercio, la producción, las relaciones, etc.) son vías para fortalecerse económicamente y poder conquistar, ampliar o tener más. Y aquéllos que favorecen una opción multijugador/a, aunque «cooperen» entre algunos/as, el objetivo final es competir con los oponentes y derrotarlos. Esto potencia una visión de la competencia como única forma de relacionarse, que la realidad está dividida entre quien gana y quienes pierden y que lo mejor es estar en el «bando de los que vencen».

En esta visión de la realidad, el otro diferente a mí, es siempre un rival, un enemigo que debe ser eliminado. Y es un enemigo «marcado». Es decir, no es cualquier enemigo, sino supuestos enemigos creados en función de unos intereses ideológicos y culturales delimitados: se ha pasado del enemigo comunista al enemigo terrorista que coincide con el árabe o el suramericano³, potenciándose un racismo implícito y solapado muy potente en la conformación de la visión ante el «otro» diferente (Levis, 1997).

Incluso en muchos videojuegos hay una clara politización de los villanos. Juegos como *Generals*, *Rainbow Six* o *Soldier of Fortune* basan su discurso en una imagen que alienta la xenofobia al identificar la inmigración con la delincuencia, o el terrorismo con el mundo árabe, o el comunismo con el mal. Aparece así una visión estereotipada de la realidad donde los colombianos son traficantes de droga, los árabes fanáticos adoradores de Alá que practican el terrorismo contra los occidentales, los militares rusos tienen veleidades totalitarias. El *Eje del Mal*, acuñado por Bush Jr., dice Pita (2003, p. 31), se transmuta en videojuego.

Es sorprendente que no hayamos encontrado ningún videojuego cuyo protagonista, masculino o femenino, pertenezca a una minoría (gitanos, gays, minusválidos, migrantes, etc.). Excepto, claro está, cuando tienen que exhibir sus cualidades físicas, que no intelectuales, en competiciones (boxeo, fútbol, baloncesto...) y en alguna guerra como «carne de cañón», como si sólo se les permitiera sobresalir y ser protagonistas en lo más «instintivo» o «primitivo» del ser humano. Y, en todo caso, es claro que la mayoría de los protagonistas de los videojuegos más vendidos son hombres, blancos, del norte, heterosexuales, etc., es decir, que reproducen un modelo radicalmente etnocéntrico y eurocéntrico.

³ En el juego *Cannon Fodder* dice textualmente: «En cuanto oigas gritar "¡aquí el enemigo!" o "¡qué fácil te mato!" con fuerte acento sudamericano, empezarán los problemas» (*Game Boy*, 2001, 64, p. 22).

En estos videojuegos, están claramente delimitados el éxito -matar o ganar- y el fracaso -morir o perder-; el bien -nosotros- y el mal -los distintos a nosotros-; lo justo -la venganza, que yo mate, que yo gane- y lo injusto -que yo pierda-. No hay «grises», ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones. Se pierden por el camino los sentimientos en favor de la fuerza bruta y matar a los «enemigos» sin miramientos. No hay diálogo, sólo destrucción; en este mundo virtual no se piensa, sólo se actúa. Esto supone una visión maniquea de la realidad. Con «malos» perversos a los que se presenta como alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etcétera, y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder.

Esta división maniquea de la realidad⁴ supone no sólo una visión distorsionada de lo que nos rodea, sino que fomenta el partidismo fanático e inquebrantable ligado a relaciones afectivas que nos implican emocionalmente con «los nuestros» y nos hacen rechazar, temer y odiar a «los otros».

Los buenos son los protagonistas, es decir, el propio jugador o jugadora. Es quien gana, triunfa y obtiene la victoria final. Le conocemos porque jugamos siempre desde su perspectiva. Tiene un rostro agradable y cercano, identificable y que asumimos progresivamente como si fuera nuestro alter-ego. Sabemos de sus problemas, de sus dificultades, de sus emociones incluso y de sus sinsabores. Nos identificamos con su sufrimiento o con su exaltación. Entendemos su carácter desabrido o sus rasgos duros o, incluso, su agresividad. Justificamos sus acciones. Explicamos sus reacciones y nos sentimos emocionalmente próximos/as.

Los malos son los antagonistas. No solemos jugar con ellos, sino que nuestro objetivo es derrotarlos, eliminarlos, destruirlos. Generalmente no los conocemos, no simpatizamos con ellos, ni se nos permite situarnos «en su piel» o intentar comprender sus acciones. Son malos o malas previsibles, cortados por el mismo patrón. Y, cuando el videojuego los identifica como antagonistas, aparecen como asesinos, responsables de la destrucción de un mundo paradisíaco o como una organización que va a acabar con el equilibrio del planeta. Su función en cualquier videojuego es siempre la misma:

⁴ El maniqueísmo no se limita a los personajes o el enfrentamiento entre el bien y el mal, sino a las concepciones de lo que es posible, de la normalidad. Así, por ejemplo, en el videojuego *Tropico*, si se intenta reducir al mínimo la presencia de la fuerza militar, el resultado son constantes amenazas de golpe de Estado con la consiguiente retirada de la ayuda económica por parte de las grandes potencias. Más tarde, y ante una economía tambaleante a causa de un excesivo gasto social y salarios dignos, el Banco Mundial interviene limitando directamente los gastos del gobierno. Esto supone que los propios videojuegos construyen la realidad al «pensamiento único» que domina y se infiltra en todas las dimensiones de la vida. No es posible pensar fuera de los esquemas predeterminados por el poder.

más o menos, a la altura de la segunda o tercera secuencia del argumento, entran a saco en una habitación, van atacando al héroe de uno en uno y mueren por orden.

El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, en el sustituto de la reflexión y del juicio personal. Incluso se suprime prácticamente el lenguaje oral, predominando la imagen visual y la respuesta mecánica, el instinto y los reflejos. Se configura así una visión de la vida y del entorno dominada por la compulsividad, por la inmediatez.

El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan. El tiempo se comprime con los nuevos «juguetes» que manejamos. Todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia.

Esta concepción de los videojuegos supone una visión unidimensional de la vida. No hay posibilidad de empatía, de comprender y acercarse al otro o la otra diferentes. Los valores ligados al cuidado, la atención del débil y la expresión de los afectos quedan fuera de cualquier consideración posible. Se debe actuar, según esos patrones, sin piedad ni compasión. La destrucción, la lucha o el combate son los elementos centrales y la finalidad esencial que motivan la acción a través de todo el videojuego. Es un mundo de hombres y para hombres.

La socialización en la violencia

Los contenidos de los videojuegos nos colocan, en general, ante los abismos del ser. Es decir, la lucha a muerte, el reto absoluto –del todo o nada– la persecución implacable, la prueba imposible... y, sobre todo, la violencia. Una violencia total que se recrea con morbosidad en la destrucción y aniquilación del contendiente y que, además, simula ser infinita. Los videojuegos parecen vulnerar para los niños y adolescentes terrenos que los adultos hasta entonces han considerado tabúes. En un videojuego –siempre simulada, pero cada vez más gráficamente– se puede no sólo matar a cientos de contrincantes, sino despedazarlos, reventarles el cráneo, quemar sus intestinos, aplastarles el estómago o despeñarlos por el abismo más insondable (Pérez Tornero, 1997, p. 14).

Si analizamos la mayoría de los videojuegos de acción y de plataforma, podemos ver cómo éstos construyen un universo dantesco. Mundos apocalípticos y terminales,

donde predomina la fuerza y las armas. Violencia y muerte te rodean de una forma constante. Una de las personas entrevistadas describe así el videojuego *Half-Life*: «Impactos de bala permanentes en las paredes, manchas de sangre de los enemigos por las paredes y el suelo, impactos ennegrecidos por los efectos de los misiles lanzados, destrucción y desolación apocalíptica, voces y chillidos de terror y pánico» (Fran). «Visceras, gente sometida a tortura, criaturas salidas de la imaginación de un escritor de novelas de terror aquejado de fiebres tercianas; esto es lo que podremos ver en este juego», dicen igualmente los comentaristas del videojuego *Planetscape: Tormet* en la revista *Game Over* (2001, p. 26). La publicidad de las revistas establece una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad. «*Mortal Kombat II*, título genial, es una exaltación de la violencia más absoluta que jamás hayamos podido imaginar (...) Un cartucho único que con el tiempo será vital para entender la esencia de los videojuegos» (*Super Juegos*, 1994, 29, p. 36). La descripción del videojuego titulado *X-Men: Mutant Academy* en la revista *Game Boy* comienza con los siguientes términos: «Un buen juego de lucha debería ser duro como una roca; tendrá que provocar tu rabia antes de un nuevo asalto. Tendrás que jugar sin parar hasta que alguien te arrancara los restos deformados y vapuleados de la *Game Boy* de tus manos temblorosas llenas de sudor» (*Game Boy*, 2001, 64, p. 10). Lo mismo podemos ver en los comentarios «edificantes» que hace una de las revistas más vendidas del videojuego *Jak2: El Renegado*. «*Jak2* no es únicamente bueno: es un auténtico fe-nó-me-no. Es el tipo de juego que te “engancha” de principio a fin. (...) aquí la carnicería es más que suficiente para satisfacer tu sed de escaramuzas. (...) Verás, esta sería una buena ocasión para soltarte la melena y liarte a tiros a diestro y siniestro» (*Play 2*, 2003, 36, pp. 23-25). La revista *Game Live PC* (2003, 33, p. 45), comentando el videojuego *Halo*, nos da una pista definitiva sobre el pensamiento de algunos comentaristas de estos videojuegos: «Como en todo juego de acción que se precie, el argumento es sólo una justificación para la lucha». Como dice el Informe de Amnistía Internacional (2001, 1), en estas revistas «se encontrará que resaltan las torturas, las matanzas y la sangre como elementos lúdicos relevantes en el ámbito publicitario o de promoción». Cuanto mayor es la violencia que en él se puede ejercer, con mayores eslóganes de calidad aparece en la propaganda para el mercado de consumo. De hecho, los estudios de mercado muestran que «cuanto más violento es el juego más se incrementan las ventas» (Bonder, 2001, p. 17), porque el verdadero problema de fondo radica en que la violencia vende.

En este universo paranoide, no es de extrañar que los comportamientos más denostables de la experiencia humana, como la tortura o la guerra, pasen a convertirse en una aventura, en una oportunidad de diversión y entretenimiento.

De hecho, Amnistía Internacional, ya en el 2000, llamaba la atención sobre este hecho a través del informe antes citado, titulado «Haz clic y tortura; videojuegos, tortura y violaciones de derechos humanos», que se enmarcaba en la campaña internacional «¡Actúa ya! Tortura nunca más». Este informe investigaba la difusión de prácticas degradantes, como la tortura, entre el público infantil y juvenil a través de los videojuegos y analizaba algunos ejemplos de videojuegos que aplauden con impunidad la tortura, la matanza o las ejecuciones.

Según se demuestra en sus páginas, los niños y niñas menores de edad pueden practicar la «tortura virtual» cuando acceden a videojuegos que fomentan estas prácticas en las salas de alquiler de videojuegos o en la soledad de su cuarto adquiriendo el videojuego o utilizando Internet (Amnistía Internacional, 2001). Prácticas como torturar lentamente a sus «enemigos», liderar una banda de una prisión o degollar a un centinela. Pone diversos ejemplos, entre los que destaca el referido al *Guardian de la Mazmorra 2*, producido por *Bullfrog* y distribuido por *Electronics Arts*, reproduciendo frases del folleto oficial de publicidad de este videojuego que fomentan la tortura claramente⁵. Concluye que las prácticas que estos videojuegos potencian son «atentatorias contra los derechos humanos».

Podemos aplicar lo mismo al mundo de la guerra⁶. En estos videojuegos, se idealiza la guerra y se presenta como un espacio de juego y diversión que no conlleva dolor. La guerra y la violencia no sólo se aceptan como parte integrante de la experiencia humana, sino que se las convierte en hechos heroicos y excitantes. De esta forma, la violencia y el asesinato de otros seres humanos se vacían de carga moral negativa. Se considera que la guerra es una forma aceptable de resolver los conflictos o de acceder al poder.

De hecho, no hay ni una sola guerra moderna que no tenga su versión en algún videojuego. Y cada vez se retrocede más en el tiempo para ir completándolas: Napoleón, Julio César y sus conquistas, etc. Cualquiera máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etc. El paso del tiempo y la fascinación que sobre muchos ejercen las tecnologías de dominación y destrucción han hecho el resto. A partir de la demanda de más detalle, más ambientación, y más realidad, las simulaciones modernas

⁽⁵⁾ «En la Cámara de Tortura puedes prolongar la agonía de tus prisioneros, y mantenerlos vivos aumentando, a su vez, tu diversión y la de la Dama. Si tus secuaces parecen no tener ningún entusiasmo por sus tareas, resulta razonable hacerles ver quien es el jefe mediante unas oportunas bofetadas. Alguien dirá que las bofetadas pueden desquiciarles y que el daño causado les produce angustias. Bueno, es verdad, es de lo que se trata...»

⁽⁶⁾ El segundo videojuego de la historia *Space War* –de hecho, sería el pionero si consideramos su carácter de entretenimiento– ya contenía el elemento bélico como el objeto central del juego.

de combate pretenden ser más reales que lo real. Ya no basta con modelar hasta el último tornillo las máquinas de guerra; también hay que crear un conflicto, una justificación, un entorno propicio para una intervención armada políticamente correcta (Gómez Cañete, 2001). Estas simulaciones, con sus detalles exhaustivos y su extensa documentación, son auténticos compendios del saber militar, que nuestros niños y niñas aprenden con un manejo técnico que nos deja asombrados.

Hoy día, la fórmula para crear un videojuego de acción bélica pasa por utilizar conflictos reales. La entrega de *Delta Force* subtitulada *Black Hawk Down* está basada en la guerra civil de Mogadiscio. Lo mismo sucede con *Conflict Desert Storm* de SCI Games, que está inspirado en la guerra del Golfo de 1991, o el reciente *Conflicto Global: Palestina* centrado en la situación actual entre Israel y Palestina. Sin embargo, esto no son más que juegos. Pero han ido apareciendo cada vez más títulos que van más allá y pretenden convertirse en sistemas de entrenamiento virtual para soldados. El más popular es *America's Army*, creado por la *U.S. Army* y que puede ser descargado gratuitamente desde la página oficial⁷. Es un simulador de adiestramiento militar tridimensional pensado para introducir en la disciplina castrense e inculcar unos conocimientos bélicos con la única intención de conseguir que quien juegue con él se aliste en el ejército de los Estados Unidos. La prensa especializada ha admitido que el juego es «propaganda de principio a fin», pero se ha centrado en las bondades que ofrece al género de la simulación militar el hecho de que los propios militares hayan pasado de ser asesores a productores del contenido.

Como dice Gómez Cañete (2002), si éstos fuesen los primeros juegos de este tipo que aparecen en el mercado de videojuegos, sería más fácil llevarse las manos a la cabeza y denunciar esta descarada propaganda del ejército. Desgraciadamente, la labor de glorificar la violencia y sublimar el papel de los ejércitos en nuestra civilización no empieza (ni acaba) en esta iniciativa. La idoneidad de los temas bélicos y la violencia en general para el medio audiovisual hace que la propaganda del aparato militar a través de éstos no sea nada nuevo. Si se quiere conocer el funcionamiento de un ejército moderno, es mucho más sencillo hacerlo con un videojuego que ir a pedir un tríptico a la oficina de alistamiento más cercana. Miembros y veteranos de las fuerzas armadas son contratados como expertos por los desarrolladores para ase-

⁷ Los valores enumerados en este videojuego son: la lealtad (a la constitución, al ejército, a la unidad y hacia los otros soldados); el deber (hacia las obligaciones); el servicio altruista (poniendo el bienestar de la nación, el ejército y los subordinados por encima del propio); el honor (ser digno de los valores del ejército); el coraje personal (la capacidad de enfrentarse al miedo, el peligro o la adversidad, tanto moral como físicamente); el respeto (tratar a los demás como «deben» ser tratados) y la integridad (lo que está bien, legal y moralmente).

sorarles en las simulaciones militares. Los videojuegos son también adaptados para su uso en el entrenamiento (*Marine Doom*, *Operation Flashpoint*), completándose así el círculo de colaboración entre las dos industrias.

Desde la antropología, se ha observado que en la mayoría de las culturas la difundida práctica de la guerra explicaría el complejo de supremacía masculina y la actitud de dominio. Toda esta parafernalia parece dirigida a cubrir una carencia o una necesidad egocéntrica de dominar y vencer, ya se trate de guerras, mujeres o estatus social. La práctica constante de la guerra explicaría el entrenamiento de los varones en la combatividad y la correlación entre ésta y la formación de su identidad: «la virilidad». El imaginario colectivo la configura a través de la figura del héroe, cuya máxima exaltación se halla en la guerra, que se convierte así en el clímax del rito identitario masculino, es decir, en «la máxima expresión de la hombría» (Muñoz Luque, 2003).

La insensibilización ante la violencia

Escudados en el latiguillo de que deben dar al mercado o a la gente lo que pide –ya lo decían los césares de Roma–, los editores y los distribuidores de videojuegos se desligan de cualquier responsabilidad moral o ética acerca del contenido de los videojuegos. Además, se preguntan por qué van a tener ellos más responsabilidad que los directores y productores de películas de cine o de «programas basura» de televisión.

Pero no olvidemos que los juegos de ordenador violentos pueden ser aún más peligrosos que las películas de igual signo y que las imágenes de violencia contenidas en televisión. Aunque la televisión tiene un papel importantísimo en la educación, la diferencia entre las películas o las imágenes de violencia que nos puede ofrecer la televisión y los videojuegos es fundamental. En el primer caso, quien ve las imágenes puede sentirse o no impactado, pero de cualquier manera es un observador o una observadora y adopta una actitud pasiva. En el caso de los videojuegos, la persona asume un papel de protagonista activo que es premiado por sus acciones. Se exige a quien los utiliza identificarse con el personaje, actuar por él o ella, involucrándose en las decisiones que se toman. Si, además, tenemos en cuenta que las consolas de juego son cada vez más potentes y están incorporando nuevas tecnologías que permiten una calidad de imágenes cada vez mayor añadiendo realismo a la acción, podremos darnos cuenta de hasta qué punto pueden ser peligrosos en el proceso de identificación de la fantasía con la realidad.

Lo cierto es que hay controversia entre las investigadoras e investigadores de este campo⁸. Algunas personas que han trabajado sobre este fenómeno alegan que esta concepción no tiene por qué influir inexorablemente en la visión, el comportamiento y las creencias de las personas que juegan a videojuegos. «Cuando de niños jugábamos a “policías y ladrones”, a vaqueros, a guerra... ¿estábamos potenciando nuestra agresividad? ¿Éramos más agresivos después de jugar que antes de hacerlo? O más bien nos íbamos tan contentos y relajados después de haber jugueteado y compartido un tiempo y una afición con nuestros amigos», afirma Begoña Gros (1998, pp. 56-57).

En este sentido, algunas autoras y expertos afirman que la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real. De este modo, esa misma autora afirma que:

la violencia fantástica que contiene este tipo de entretenimiento no tiene nada que ver con la realidad que muestra la televisión. El juego presenta la violencia como una válvula de escape; mientras juega, el niño o adolescente descarga su agresividad en una dinámica interactiva con los personajes del juego; en tanto que otros medios ejercen una presión psíquica, el espectador no puede incidir ni variar los acontecimientos, hay aceptación, pasividad o impotencia, en definitiva no posee el control de lo que sucede en la pantalla (Gros, 1998, p. 52).

Es el argumento más reiterado. La violencia de los videojuegos como espacio de catarsis, que permite «sacar afuera» todas las tensiones de la vida cotidiana, lo que contribuiría a reducir la agresividad en la vida real de los jóvenes (Males, 1999). Permite experimentar la transgresión de las normas de forma virtual y sin consecuencias, ayudando a las personas jóvenes a usar sus fantasías agresivas de forma inteligente, porque les permitiría profundizar en sus emociones, controlar su ansiedad y mantenerse serenos en momentos de extremo peligro (Jones, 2002). Pero el problema no es el control que tengas sobre la violencia, ni que ésta sea una válvula de escape o no, sino el aprendizaje continuo de la violencia como forma de resolver los conflictos, lo que acaba por convertirse en un elemento cotidiano más de la realidad.

Según el estudio de la organización estadounidense *Children Now* (2003), se muestra una violencia sin consecuencias para el que la perpetra o para la víctima,

⁸ Sobre todo, entre investigaciones financiadas por las poderosas multinacionales del videojuego y aquellas independientes o promovidas por organismos educativos o de defensa de los derechos de las personas consumidoras.

enviando el mensaje de que la violencia es un modo aceptable de alcanzar objetivos, divertido y sin daño, y de que los jugadores o las jugadoras pueden ser héroes si hacen uso de ella.

Como dice Díaz Prieto (2003, p. 7), las dificultades para probar la relación causa-efecto entre la violencia virtual y la agresividad real con que topan las actuales investigaciones recuerdan mucho a las que tuvo el mundo de la ciencia para vincular directamente el tabaco con el cáncer. Este autor señala que:

seis prestigiosas asociaciones de psicólogos y pediatras de Estados Unidos, el país en que más profundamente se ha estudiado este tema, han afirmado recientemente que existe un lazo incontestable de causalidad entre la violencia mediática y el comportamiento agresivo de ciertos niños. Aquí, la Asociación Española de Pediatría ya había alertado sobre las consecuencias del alto índice de contenidos violentos de las pantallas. Lo que interviene como un factor determinante en las conductas masculinas violentas, apuntaba su informe.

Parece pues que, de alguna forma, sí están afectando a los comportamientos y a la conducta de nuestros adolescentes, a su forma de relacionarse y de estar en el mundo. Este tipo de videojuegos, al menos, no parece favorecer excesivamente la comprensión de la realidad desde una perspectiva compleja, cuidando el lado emocional y sensible de la interacción, facilitando la resolución dialogada de los conflictos y estableciendo formas pro-sociales y asertivas de construcción social. Pero lo peor de este modelo virtual de violencia es que trivializa la violencia real y que los niños y niñas acaban volviéndose inmunes a su horror.

Tras el estudio realizado por la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU)-CECU en el 2002, se afirma que los videojuegos no convierten a los niños y las niñas en adultos agresivos, pero «integran la violencia como algo normal y se insensibilizan ante ella, lo que puede favorecer comportamientos violentos» y plantea que «lo preocupante es que la violencia se ha convertido en uno de los elementos importantes de cualquier videojuego que quiere triunfar y ser número uno en ventas». Recientemente, los investigadores Carnagey, Anderson y Bushman (2006) confirmaban, a través de reacciones fisiológicas, los resultados de anteriores investigaciones sobre la correlación entre la exposición a los videojuegos violentos y una desensibilización ante la violencia real. Además, añaden que estudios anteriores encontraron que más del 85% de videojuegos contiene alguna clase de violencia, y cerca de la mitad incluye acciones de total agresividad.

El mayor peligro, por tanto, no es sólo la posible generación o no de comportamientos violentos, sino la insensibilización ante la violencia. Según Francisco Javier Fernández, responsable de Amnistía Internacional en Asturias,

si se acostumbran a jugar desde muy pequeños con este tipo de videojuegos, para ellos se convierte en una cosa normal el utilizar una serie de instrumentos con los cuales amenazan a gente, o la torturan, o la someten a malos tratos. Aunque sea una cosa virtual, para ellos se convierte en algo normal. Como consecuencia no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como moralmente malo. Les parece que son prácticas normales, que las realiza la gente a diario y que no son condenables. Desde el punto de vista educativo eso les insensibiliza a muchas cosas, de manera que luego es muy difícil trabajar con ellos en cuestiones de valores, para que sepan discernir entre lo que es positivo o lo que es negativo. Sobre todo se tiene más tolerancia con respecto a casos reales. Si se cometen torturas en un país determinado o las fuerzas de seguridad de un lugar maltratan a los inmigrantes, les parece normal. Como en el juego están acostumbrados a verlo a diario, no se dan cuenta de que está mal hecho (Fernández, 2003).

Todo eso pasa su factura a la hora de hablar de Derechos Humanos y de hacerles comprender la importancia de respetarlos.

Por eso, en esta investigación, no nos hemos centrado en tratar de establecer una relación causal entre el uso de los videojuegos y las conductas violentas, sino en los valores y la estructura mental que impregna a muchos de los videojuegos con más impacto en la población infantil y juvenil. Los juegos y juguetes (en este caso los videojuegos)

nos educan en usos, costumbres y lecturas de la realidad que penetran nuestros esquemas de significado más allá de los contenidos explícitamente formulados desde las instituciones de educación formal y no formal (Esnaola, 2003, p. 2).

De ahí, las preguntas que han orientado nuestra investigación en todo momento: ¿en qué tipo de valores estamos socializando a nuestros hijos e hijas, a nuestro alumnado?, ¿para qué mundo estamos educando?, ¿qué tipo de entorno estamos creando?, ¿cuál va ser la herencia de las futuras generaciones?

Creando espacios de reflexión

Lo más preocupante es que las personas jóvenes encuestadas y entrevistadas creen que la violencia de los videojuegos no les afecta en su comportamiento. No son conscientes de cómo influye en su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus relaciones con las personas que los rodean. Y no hay influencia más marcada que aquella que no es consciente, pues no permite una racionalización de la misma, induce a creer que no es necesario generar mecanismos conscientes de defensa frente a ella. De esta forma, la mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes se encuentran inermes ante los valores que transmiten y las actitudes que conlleva la utilización constante de estos videojuegos.

Además, en la investigación se constató que la mayoría de las personas adultas desconocen los contenidos y los valores de este mundo en el que están inmersos los niños y niñas: sólo el 40% de los chicos y chicas encuestados tenían un seguimiento del uso de sus videojuegos por parte de una persona adulta y sólo a uno de cada cuatro de ellos y ellas se les controlaban los contenidos de los videojuegos con los que jugaban. Es decir, casi el 75% de las personas adolescentes y jóvenes que usan videojuegos manifiesta que sus familias no saben cuáles son los contenidos de los mismos ni los valores que transmiten.

Por su parte, las multinacionales creadoras y distribuidoras de videojuegos se desentienden de su responsabilidad sobre los contenidos de los videojuegos, desplazándola hacia el consumidor o consumidora que, según ellas, ha de ser quien «elija en el libre mercado».

Parece que estas grandes empresas no tienen ningún pudor ni complejo en poner sus intereses comerciales o de lucro por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia. Para estas multinacionales, es el mercado el gran regulador del consumo en función de la oferta y la demanda. Por lo tanto, es la persona individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se está pasando así de una regulación pública y social, convenida por toda la sociedad de forma democrática y participativa, a la «libertad de mercado»; «libertad» individual construida y manejada por la presión publicitaria. Se hurtan a la discusión pública y política los contenidos y valores en los que educamos a las nuevas generaciones. Se trata de remitir a la decisión individual, a la libertad de elección del consumidor o de la consumidora. Como si de ellas y ellos dependiera el programa de televisión o los tipos de videojuegos que se ofertan en el mercado. Mientras que lo que se oculta al debate social es qué contenidos y valores son los que tienen que promover esos videojuegos.

Esto significa que la socialización de nuestras futuras generaciones está siendo dirigida esencialmente por el mercado. Y se tiende a responsabilizar a las familias de las sal-

vajes condiciones que impone el dios contemporáneo: el mercado global. Es el sujeto individual quien tiene que combatir contra él. Porque el mercado se autorregula. Es la divinidad de la libertad de mercado la que se nos impone y nos culpabiliza. Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y las hace sentirse como tales.

La solución no puede encomendarse, por lo tanto, únicamente a la persona individual que compra o utiliza un videojuego. Es responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto: multinacionales que los diseñan y fabrican, autoridades administrativas y gobiernos que los autorizan, medios de comunicación que ganan ingentes cantidades de dinero con su publicidad, organizaciones educativas y sociales que enseñan a comprender la realidad, investigadores y empresas editoriales y multimedia que no invierten en crear otros juegos alternativos más creativos, familias o chicos y chicas que invierten dinero en su compra, etc.

La tecnología tiene que estar al servicio de la comunidad, al servicio de la sociedad y no al servicio únicamente del beneficio económico de unos pocos. La responsabilidad social está antes del mercado, antes de que esos productos lleguen al mercado. ¿Y si hacemos otros productos conforme a los derechos humanos y a los principios y valores que defendemos, al menos teóricamente? ¿Y si ponemos el mercado al servicio de los seres humanos?

Por eso, las propuestas que planteamos en esta investigación iban en tres direcciones: a) Se necesita exigir a las multinacionales que diseñan y crean videojuegos un nuevo enfoque en la creación de videojuegos auténticamente «valiosos» (con valores sociales positivos), que tengan en cuenta todas las necesidades emocionales y de experiencias que tiene el ser humano, aportando a la suma aquellas características que injustamente se han denominado típicamente femeninas. b) Establecer un marco legal y normativo que regule el mercado de los videojuegos, principalmente en lo referido a la adecuación de los contenidos y valores de los productos⁹. c) Promover un clima de apoyo a los agentes educativos fundamentales (familias y escuelas) para que eduquen en el análisis crítico de los contenidos y valores que transmiten estos videojuegos.

Por eso, fruto de esta investigación se ha generado una guía didáctica y un material multimedia, un CD-ROM interactivo para trabajar con el alumnado y con nuestros hijos e hijas

⁹ No sirve el denominado *Código PEGI* (que implica la clasificación por edades de los videojuegos y por símbolos, en la caja o carátula del videojuego, que especificarán si el videojuego tiene escenas de sexo, terror, desnudos, insultos, violencia, drogas o discriminación social o racial). En primer lugar, porque es voluntario y no todas las empresas están suscritas a él. En segundo lugar, porque estos códigos están creados y regulados por la propia industria. Tercero, por la ausencia de sanciones, más allá de la exclusión de la propia asociación. Y, finalmente, porque los distintivos por edades no dejan de ser una recomendación que los usuarios o las usuarias atenderán o no, pues quienes se encargan de vender y alquilar los productos no realizan una labor de control al respecto.

el análisis de los videojuegos y sus consecuencias. En él, se sintetizan las conclusiones de esta investigación y se proponen una serie de actividades de trabajo interactivas con los chicos y las chicas. La finalidad de la misma es ofrecer una serie de actividades concretas, que pueden ser incorporadas al currículum de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el análisis de los videojuegos en el ámbito escolar o utilizarlas en otros espacios educativos más informales o próximos al entorno familiar. La metodología de trabajo que se propone en esta guía de actividades se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación, puesto que el mero conocimiento intelectual de los contenidos de los videojuegos, de los valores que promueven, no lleva a un cambio de actitudes. Es necesario analizar y experimentar cuáles son los mecanismos y las estrategias que generan un tipo de pensamiento, una serie de creencias, para poder cambiarlas.

Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero, conocer; segundo, reflexionar, y tercero, actuar. Por eso, se han dividido las actividades en bloques que ayudan a «sumergirse» progresivamente en este proceso cada vez más profundo y comprometido. Se parten de aquellas actividades que ayudan a «aprender a mirar» los videojuegos hasta llegar a proponer una actuación transformadora que provoque un cambio de actitudes y de valores. De cara a su inclusión en el currículum escolar, para cada una de las actividades se especifican las áreas en las que se pueden desarrollar, así como los niveles para las que son más adecuadas. Y en los bloques de actividades se concretan los objetivos de aprendizaje que se pretenden en función del currículo establecido, así como los contenidos que se desarrollan y los criterios de evaluación que se pueden aplicar.

Tanto la publicación íntegra de la investigación, como la guía didáctica, se pueden descargar gratuitamente en la siguiente página web: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>

Referencias bibliográficas

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2001): *Haz clic y tortura. Videojuegos, tortura y violación de derechos humanos*. Madrid, Amnistía Internacional - Sección española.
- BONDER, G. (2001): *Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. (Consultado el 23 de noviembre de 2003). En http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm

- BRUNNER, C.; BENNETT, D.; HONEY, M. (1998): «Girl Games and Technological Desire», en J. CASSELL; H. JENKINS: *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (72-88). Cambridge, MIT Press.
- CARNAGEY, N.; ANDERSON, C.; BUSHMAN, B. (2006): «The Effects of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real-Life Violence», en *Journal of Experimental Social Psychology*, (42), 4, pp. 532-539.
- CASSELL, J.; JENKINS, H. (1998): «Chess for Girls? Feminism and Computer Games», en J. CASSELL; H. JENKINS: *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (2-45). Cambridge, MIT Press.
- CHILDREN NOW (2003): *Fair Play? Violence, Gender and Race in Videogames*, en <http://www.childrennow.org> (consultado el 15 de noviembre de 2004).
- DÍAZ PRIETO, M. (2003): «Las dificultades de probar la relación causa-efecto», en *La Vanguardia*, 08-junio-2003.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.; TERRÓN BAÑUELOS, E.; ROJO FERNÁNDEZ, J. (2001): «Videojuegos: cuando la violencia vende», en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 79-83.
- (2002): «La violencia en las organizaciones escolares y los videojuegos», en J. GAIRÍN; P. DARDER (eds.) (2002): *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa* (82/54-82/62). Barcelona, Práxis.
- ESNAOLA HORACEK, G.A. (2003): «Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos», en *Etic@net*, 1, pp. 1-10.
- ESTALLÓ, J.A. (1995): *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona, Planeta.
- FAD (FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN) (2002): *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Madrid, FAD, Injuve.
- FERNÁNDEZ, C. (2003): «Videojuegos peligrosos», en *Fusión*, marzo 2003 (suplemento de Asturias).
- GALTUNG, J. (2003): *Violencia cultural*. Gernika-Lumo, Gernika Gogoratz.
- GERZON, M. (1982): *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*. Boston, Houghton Mifflin Co.
- GÓMEZ CAÑETE, D. (2001): «Ideología y videojuegos», en *Revista en.red.ando*. En <http://enredando.com> (consultado 30-julio-2001).
- (2002): «Joysticks y fusiles», en *Revista en.red.ando*. En <http://enredando.com> (consultado 11-junio-2002).
- (2003): «La guerra de los que juegan», en *Revista en.red.ando*. En <http://enredando.com> (consultado el 21-abril-2003).
- GROS, B. (coord.) (1998): *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

- (2002): «Videojuegos y alfabetización digital», en *en.red.antes*, 318, 7 de mayo. En <http://enredando.com> (consultado el 12-junio-2002).
- JONES, G. (2002): *Killing Monsters*. London, Sega.
- LEVIS, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona, Paidós.
- MALES, M. (1999): *Framing Youth*. New York, Basic books.
- MARQUÈS (2000): «Videojuegos: Efectos psicológicos», en *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, 2, pp. 106-116.
- MIEDZIAN, M. (1991): *Chicos son, hombres serán*. Madrid, horas y HORAS.
- MUÑOZ LUQUE, B. (2003): «Mujer y poder: una relación transgresora», en *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 8-14.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1997): «Presentación», en D. LEVIS (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas* (13-15). Barcelona, Paidós.
- PITA, X. (2004): «Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan», en *Game-Live PC*, 36, pp. 28-31.
- (2003): «Las flores del mal. Los antagonistas virtuales también hacen historia», en *Game-Live PC*, 29, pp. 27-31.
- PUGGELLI F. C. (2003): «I videogiochi e il processo di socializzazione», en R. MARAGGLIANO; M. MELAI; A. QUADRIO: *Joystick. Pedagogia y videogame* (115-125). Milan, Disney Libri.

Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro

Carme Panchón e Iglesias

Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona

Subdirectora del Instituto de Infancia y Mundo Urbano¹

Resumen

Poner fin a la violencia de género constituye uno de los retos de nuestra sociedad y uno de los principales desafíos para los derechos humanos. Para evitar este problema, se ha de pasar a la acción desde diferentes frentes, promoviendo un modelo de sociedad más social, más igualitario y de calidad. En este sentido, las primeras acciones que se han de contemplar son la prevención, el cambio de actitudes, la formación y, también, un compromiso con los Derechos Humanos. Prevenir quiere decir incidir en las causas de la violencia para evitar su repetición. La prevención en el ámbito educativo es una herramienta eficaz para romper con las relaciones de dominio y los estereotipos sexistas.

Palabras clave: desigualdad, dominio, diferencia, violencia de género, derechos, intervención educativa, prevención.

Abstract: *Alternative educational models which imply the acknowledgement and recognition of others (especially women)*

To put an end to gender-based violence constitutes one of the challenges in our society and one of the main challenges of Human Rights. In order to avoid this problem we must take action from different angles, thus promoting a more social, egalitarian and qualitative society model. In this way, the first actions that must be considered are prevention, attitude change,

¹⁾ El Instituto de Infancia y Mundo Urbano es un Consorcio entre el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) (www.ciimu.org).

training and also an involvement with Human Rights. Prevention means to look for the roots of violence in order to avoid the repetition of violent acts. Prevention in an educational scenario is an effective tool to break up power-based relationships and sexist stereotypes.

Key words: inequality, domination, difference, gender-based violence, rights, educational intervention, prevention.

«...Esta plaza se llama Libertad y por eso le quitan las baldosas. Si uno tuviera tiempo sentiría como veinte minutos de vergüenza»
(Mario Benedetti, *Las baldosas*, 1962-1963)

Introducción

El siglo XX se caracterizó por la lucha por los derechos de las personas. A su vez, fue considerado como el siglo de las mujeres por los grandes avances conseguidos gracias a la evolución de los textos legales y a la lucha de los movimientos feministas, sociales y políticos, que han tenido un papel determinante en muchos de los cambios que habidos en nuestra sociedad. «La realidad de las mujeres en España ha dado un salto de vértigo: en dos generaciones hemos pasado de un pseudoanalfabetismo femenino a la entrada masiva de las mujeres a la universidad» (Tomé, 2002, p. 169).

De todas formas, es una realidad que vivimos en una sociedad desigual, en la que las diferencias recaen estructuralmente sobre los grupos más vulnerables. Algunas situaciones chocan frontalmente con los derechos reconocidos en diferentes leyes, incluida la Constitución española de 1978.

En este sentido, administraciones, organizaciones y profesionales trabajan reivindicando, no la conquista de los derechos, puesto que éstos ya se han alcanzado, sino la justicia en la aplicación de los mismos. A pesar de que el artículo 14 de la Constitución española (1978) remarca que «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social», sigue habiendo violencia contra las mujeres, lo que representa un reto y una amenaza para los Derechos Humanos y pone de manifiesto una cierta inoperancia de los gobiernos a la hora de lograr su cumplimiento efectivo.

No se puede obviar que, hasta el mes de noviembre de 2006, se han contabilizado 60 mujeres muertas en el Estado español² a causa de la violencia de género. Poner fin a la violencia contra las mujeres es un reto presente para un mundo futuro mejor, en el que la prevención en el ámbito educativo y la incorporación de la comunidad como coeducadora ayudarán a encontrar respuestas efectivas para este complejo problema social.

Igualdad entre los sexos. Igualdad entre las personas

«Tradicionalmente se consideraba que el sexo era el factor determinante de las diferencias observadas entre varones y mujeres y que era el causante de las diferencias sociales existentes entre las personas sexuadas en masculino o femenino. Sin embargo, desde hace unas décadas, se reconoce que en la configuración de sexo radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre los hombres y las mujeres, pero que todas las demás pertenecen al dominio de lo simbólico, de lo sociológico, de lo genérico y que, por lo tanto, los individuos no nacen hechos psicológicamente como hombres o mujeres sino que la constitución de la masculinidad o de la feminidad es el resultado de un largo proceso, de una construcción, de una urdidumbre que se va tejiendo en interacción con el medio familiar y social» (Mayobre, 2006, p. 21). El término *sexo* nos remite a las diferencias biológicas, anatómicas, cromosómicas y fisiológicas que distinguen entre sí al hombre y a la mujer. El término *género* se refiere a la construcción cultural que se realiza sobre esas diferencias, es decir, al proceso de socialización por el que cada sujeto asume las pautas de comportamiento y las expectativas propias de su sexo.

Numerosos textos legales establecen la igualdad entre las personas. El marco de referencia es la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobado el 10 de Diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta Declaración se ha visto desarrollada normativamente por los pactos complementarios de los derechos

² Con fecha 23 de Noviembre de 2006, la presidenta del Observatorio de Violencia de Género, Montserrat Comas, comunica que, hasta ese momento, han muerto 60 mujeres durante el 2006, lo que supone una media de 5,4 días entre cada asesinato. Sin embargo, esta cifra contrasta con la que presenta la Red Estatal de Organizaciones contra la Violencia de Género. Según el dossier de prensa de esta organización, hasta el 16 de Noviembre de 2006, se habían registrado 110 muertes. Comparando con la situación de la violencia doméstica con Francia, vemos que allí la media es de una mujer muerta cada tres días. También existen datos sobre la violencia que sufren los hombres en ese país, donde fallece uno cada 14 días.

civiles y políticos, y de los derechos económicos, sociales y culturales. Posteriormente, también se han promulgado otros textos específicos en defensa de los derechos de la infancia y de las mujeres.

En relación con la situación específica de la violencia contra la mujer, en 1994, la Asamblea General de Naciones Unidas publicó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Resolución 48/104), en el marco específico de los Derechos Humanos. Según ésta las mujeres han de disfrutar de los derechos y libertades fundamentales y estos han de ser protegidos, entendiendo que las diferentes formas de violencia contra la mujer son violaciones de los Derechos Humanos. Esta Declaración amplía también el concepto de violencia contra las mujeres, ya que incluye tanto la violencia física, psicológica y sexual, como las amenazas de sufrirla, ya sea en el contexto familiar, la comunidad o el Estado. Otra cuestión importante es la que hace referencia al tipo de violencia ejercida por los hombres contra las mujeres por el mero hecho de ser mujeres.

Para hacer frente a esta situación de discriminación en la que ser mujer puede constituir un factor de riesgo para ser víctima de violencia, hay que eliminar patrones culturales machistas que defienden la subordinación de las mujeres a los hombres.

En este sentido, e incorporando una perspectiva global, diez años más tarde, surge, en nuestro entorno, un importante texto legal, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección Integral contra la Violencia de Género. Esta norma plantea, entre numerosas actuaciones, introducir la educación para la igualdad entre hombres y mujeres en el currículo educativo. Las leyes ofrecen, en general, un marco para la justicia que va más allá de las medidas exclusivamente penales, ya que apuesta por una educación no sexista y por la integración en la sociedad de las mujeres que han sido víctimas de la violencia de género.

Igualdad real de oportunidades desde la educación

La escuela es un reflejo de la sociedad, por tanto, hace perceptibles «las situaciones de discriminación que vivimos las mujeres, docentes y alumnas, en una escuela que, de modo dominante aunque no exclusivo, se rige por normas, contenidos y experiencias hechas a la medida masculina» (Blanco, 2006, p. 60).

Con la incorporación de la escolarización mixta, se depositaron grandes esperanzas en la contribución del sistema educativo a que las diferencias de género no fueran

discriminatorias. Ni el gran paso que supuso en su momento la Ley General de Educación de 1970, ni la LOGSE, en 1990, consiguieron uno de los objetivos que se planteaban: «la igualdad real de oportunidades para chicas y chicos».

Aunque las chicas y los chicos se hayan incorporado por igual a las diferentes etapas de del sistema educativo, aún estamos lejos de un «sistema coeducativo» capaz de dar cuenta de la desigualdad sociocultural que se constituye a partir de remarcar las diferencias sexuales. Educar en el sexismo no sólo legitima, sino que mantiene las diferencias que aún existen entre hombres y mujeres lo que se refiere a su posición social y su poder.

En este momento, es uno de los objetivos que se ha de conseguir a partir de la puesta en marcha de la nueva legislación, y que requiere tener en consideración aspectos curriculares, metodológicos y organizativos. Se espera que el actual marco legal en esta materia (dejando de lado valoraciones de cómo se ha desarrollado el proceso de reforma educativa), la LOE, permita poner en práctica un modelo de educación para la democracia, basado en el respeto de los derechos de las personas y que promueva la construcción de identidades (femeninas y masculinas) que no reproduzcan estereotipos sexistas.

Los principios educativos fundamentales de la LOE giran en torno a la consecución de una educación de calidad para todas las ciudadanas y los ciudadanos; al establecimiento de una responsabilidad compartida entre todos los agentes de la comunidad educativa, y a una sintonía con los objetivos educativos básicos de la Unión Europea.

Desde la óptica del marco legislativo, existe y se postula una igualdad entre hombres y mujeres que no debe permanecer exclusivamente en el plano teórico: se ha de luchar para que sea operativa en la práctica.

La violencia

La violencia constituye una de las mayores lacras de la sociedad actual. Según la Organización Mundial de la Salud, la violencia entre las personas causa aproximadamente unas 850.000 muertes al año, y ocasiona numerosos daños físicos y emocionales.

Hay violencia cuando alguien somete a otra persona a sus deseos y voluntades por considerarla inferior y por creerse con el derecho y la justificación para hacerlo. Identificamos situaciones de violencia con la utilización de la fuerza, del dominio, de la invasión, de la obligación y de abuso de poder de unos hacia otros. Hablamos de

violencia en cualquier situación en la que alguien ejerce un poder (físico, psicológico, emocional, sexual o de explotación) sobre otro ser humano, perjudicando e impidiendo el desarrollo normalizado de su persona.

Uno de los principales ejes de actuación de cualquier gobierno democrático es la lucha contra cualquier tipo de violencia. Por tanto, se han de desarrollar mecanismos educativos y sociales que permitan prevenir todo tipo de violencia, en especial, la violencia de género, que es un problema social de primera magnitud que nos afecta a todos, y dado que la violencia es una conducta aprendida que se puede modificar (Alberdi, 2005; Rojas, 2005).

La violencia contra las mujeres es una construcción social y no una manifestación espontánea de la naturaleza, por lo que hay que tener en cuenta que los mecanismos de aprendizaje son los mismos para un tipo de conducta que para otro. Niehoff (2000) afirma que no existe un único elemento que conduzca a predecir y/o a explicar las manifestaciones agresivas del hombre. A su vez, desmitifica y no justifica los sesgos sobre la relación del exceso de testosterona o de las oscilaciones de serotonina con el comportamiento violento de ciertos hombres. Descarta que la teoría biológica sea suficiente para explicar este fenómeno.

Sanmartín (2000) manifiesta que, a pesar de que nadie es pacífico por naturaleza, si se puede hacer una distinción entre agresividad y violencia, «el agresivo nace, el violento se hace» (p. 11) «la biología nos hace agresivos; pero es la cultura la que nos hace pacíficos o violentos» (...) «la cultura puede inhibir nuestra agresividad, pero también puede hipertrofiar nuestra agresividad que, de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia, puede pasar a ser una conducta intencionalmente dañina para el Otro por razones muy distintas de la propia eficacia biológica» (...) «Decir que somos agresivos por naturaleza no conlleva aceptar que también por naturaleza seamos violentos. No hay violencia, si no hay cultura. La violencia no es un producto de la bioevolución. Es un resultado de la llamada en sentido amplio «tecnoevolución» porque la técnica ha jugado un papel decisivo en la configuración de la cultura» (p. 20).

Sanmartín, con sus estudios sobre la violencia, sostiene que hay una interacción entre los factores biológicos y los factores sociales. Concibe la violencia como un producto de la influencia recíproca que se da entre la cultura y la biología, y que se manifiesta en nuestra sociedad en diversos contextos y de forma diferente.

La complejidad de la sociedad actual genera nuevas formas de conflicto y violencia, tanto en los espacios privados, como en los públicos. En este sentido, se tiene que reflexionar sobre los diferentes contextos de socialización de las personas, y, además, hay que identificar los conflictos y las situaciones de violencia, considerar las posibles

causas y analizar la utilidad de las respuestas ofrecidas desde la perspectiva de quien presenta la necesidad. Si dichas respuestas no son realmente efectivas, habría que aportar nuevas estrategias socioeducativas que constituyan una alternativa pedagógica, y ayuden a la gestión y a la resolución positiva de estos conflictos. Las estrategias pedagógicas han de estar orientadas a la resolución alternativa de conflictos, la mediación y la educación para la paz.

Violencia contra las mujeres

La violencia contra las mujeres supone una trasgresión de los Derechos Humanos y uno de los principales desafíos para las garantías de estos derechos a causa de la universalización del problema. «La violencia contra las mujeres es probablemente la violación de los derechos humanos más universal de todas las que se producen actualmente» (...) «las estadísticas muestran que en ningún rincón del planeta se garantizan plenamente los derechos humanos de las mujeres» (Naredo, 2005, p. 33).

Desde hace años, numerosas organizaciones y entidades velan por la aplicación de estos derechos y trabajan incansablemente visibilizando las situaciones de injusticia y potenciando la sensibilización, la divulgación de este fenómeno e intentando incidir en las causas que lo provocan. En este sentido, hay dos textos que han constituido un punto de inflexión positivo y de avance en la conceptualización e investigación de la violencia contra las mujeres.

El primero es el Informe de UNICEF, de 1997, «El progreso de las naciones», que argumentaba que la violencia contra la mujer no era exclusiva de unos países determinados ni de unas situaciones socioeconómicas específicas, a la vez que insistía en que la educación era un instrumento fundamental para combatir la desigualdad en general y, muy especialmente, la desigualdad entre hombres y mujeres. «La violencia contra la mujer no se da solo en los países menos desarrollados, también en el norte es una práctica frecuente, muchas veces incluso dentro del propio hogar. En Estados Unidos, cada nueve segundos se produce una agresión física a una mujer por parte de su pareja. Lo más alarmante es que la mayor parte de esta violencia de género no sólo queda impune, sino que es tolerada en silencio, tanto por parte de la sociedad, como de sus víctimas» (UNICEF, 1997)³.

³ UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (www.unicef.org).

«Educación contra la desigualdad: en todas las sociedades, la pobreza, la discriminación, la ignorancia y el malestar social son factores que acentúan la violencia contra las mujeres. Sin embargo el enemigo más persistente de la seguridad de la mujer son las tradiciones que defienden el dominio masculino y el sometimiento femenino» (...). «Esta situación puede cambiar, pero para ello, no basta con penalizar los casos concretos. Los textos legales, son, sin duda, buenos instrumentos para apoyarse. Aumentar la participación de la mujer en puestos de poder y sobre todo facilitarle una buena educación son elementos claves para acabar con esta forma de violencia. La educación es una medida fundamental para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres y acabar con la violencia de género» (UNICEF, 1997).

El que la violencia contra las mujeres no sea una situación aislada no puede servir de justificación o para tranquilizarnos tanto personal, como socialmente. Así lo destacaba otro importante documento, el Informe que Amnistía Internacional presentó en 2004 para poner en marcha la campaña mundial de dos años de duración «Basta de violencia contra las mujeres». Esperemos que campaña contribuya a la eliminación de la violencia ya que «las estadísticas indican que cada día, en el ámbito de la Unión Europea, casi dos mujeres mueren a consecuencia de la brutalidad sexista en el círculo familiar».

Dos años antes, y a raíz de otro informe presentado en 2002 por esta organización, se afirmaba que la situación de violencia de género en el ámbito familiar en España era insostenible y que se tenían que tomar medidas transversales, en las que estuvieran implicadas diferentes instancias, ya que «la familia y el domicilio privado, considerados míticamente santuarios de tranquilidad y referentes de seguridad, son para millones de mujeres un lugar de sufrimiento donde reciben malos tratos, tortura y hasta la muerte» (Amnistía Internacional, 2002).

Violencia de género

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, se señala que «La violencia contra las mujeres es todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada».

«Esta violencia incluye la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la

dote, la violación relacionada con el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educativas y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado dondequiera que ocurra».

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la violencia hacia las mujeres no es exclusiva de determinados entornos socioeconómicos y profesionales deficitarios, que se produce en todos los ambientes y ámbitos sociales; que el origen de esta violencia radica en la diferencia básica entre hombre y mujer, en el concepto de género y en la diversidad de factores que intervienen en la reproducción de mensajes y de estereotipos, así como en las actitudes y las actuaciones, tanto personales, como sociales, que comporta este tipo de violencia. Esta violencia hacia las mujeres provoca daños (físicos y psicológicos) que también se extienden al conjunto de la familia, especialmente a los hijos e hijas. Algunas veces, estos daños son irreversibles: la muerte de la mujer y/o la de los hijos e hijas. La muerte física y las grandes secuelas con las que luego se tienen que enfrentar los hijos, además de la pérdida, y el hecho de tener un padre agresor y/o criminal y una madre víctima y/o muerta.

Las hijas y los hijos víctimas de la violencia de género en su ámbito familiar se pueden considerar víctimas de violencia familiar y también víctimas de maltrato infantil. Según datos aportados por estudiosos del tema –como Almanzor (2004)–, «se puede afirmar que las niñas y niños que viven en un hogar con agresiones entre la pareja tienen entre tres y nueve veces más posibilidades de ser maltratados físicamente por sus padres» (...) «que ser espectadores y de convivir en un ambiente de violencia de género tiene un impacto sobre su desarrollo emocional y sobre sus sistema de relaciones» (...) «siguiendo con los estudios que han evaluado los efectos a largo plazo que desarrollan los hijos e hijas testimonios de la violencia entre sus padres, indican que estos niños y niñas presentan más problemas de adaptación psicológica y social, más violenta en las relaciones de pareja, niveles superiores de comportamiento antisocial y más síntomas depresivos y traumáticos» (Almanzor, 2004, pp. 43-48).

Existe la creencia de que ya se ha conseguido la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, las situaciones de violencia de género ponen de manifiesto que esta igualdad aún no se ha logrado. Sigue habiendo imposición del sexo masculino sobre el femenino, el predominio de unos valores machistas arraigados en la sociedad, y una dominación del hombre sobre la mujer en sus diversas manifestaciones, desde las más

ancestrales y primitivas, a las más sofisticadas de la actualidad. Es necesario seguir insistiendo en la necesidad de favorecer el reconocimiento de la diversidad, de mejorar la convivencia y de promocionar la igualdad de oportunidades. La diversidad es un hecho permanente en nuestra sociedad, y favorecer su reconocimiento nos permitirá aceptar la existencia de pluralidad de personas que se caracterizan, entre otras cosas, por la diversidad de sus capacidades, de sus culturas, de sus etnias y, también, por su género. Una pluralidad de personas que, en gran parte, vive frecuentemente situaciones de desigualdad social y política.

No se ha de reducir a las mujeres a una sola categoría, pero todas ellas tienen algo en común, ya que, si comparamos a las mujeres con los hombres de una misma sociedad y de un mismo estrato social, éstas se ven afectadas por un estatus de género inferior. Las mujeres no son un grupo homogéneo, pero, estadísticamente, tienen un menor acceso a los recursos y ocupan posiciones de menos poder y prestigio (Carranza, 2002). Así, el paro afecta más a mujeres que a hombres, y sus salarios son más bajos aunque realicen igual trabajo⁴. La pobreza se va feminizando y es necesario incorporar indicadores de género a la lucha contra la exclusión social. La desventaja social es la consecuencia de la desigualdad de oportunidades. Las investigaciones referidas a esta cuestión destacan que los obstáculos para la igualdad de oportunidades se encuentran en la familia, la escuela o el entorno social. Por lo tanto, resulta fundamental conseguir que en estos tres contextos las personas dispongan de la formación y de las condiciones necesarias para poder preparar su futuro. Futuro que ha de conllevar cambios en el plano social e institucional, fomentando la equidad y el crecimiento personal (Panchón, 2000).

Los cambios en la familia

¿Qué ofrecen las investigaciones y los estudios recientes sobre la familia? Estamos viviendo una serie de cambios sociales acelerados y sin precedentes, que, sin duda alguna, tienen un gran efecto en el contexto familiar. Los cambios demográficos, políticos, tecnológicos y culturales ejercen una gran influencia en la vida cotidiana, espe-

⁴ Según el Índice Laboral de Manpower (2006), en el que se recoge un estudio de la situación de Francia, Gran Bretaña, Italia, Alemania, y España (Noviembre, 2005), la media de desigualdad salarial entre sexos en Europa es del 43,8%. Los y las jóvenes sin trabajo y las mujeres maltratadas constituirán nuevos perfiles de ciudadanía excluida.

cialmente en la familia y en la escuela, lo que condiciona y enmarca los valores, las actitudes y las percepciones en las relaciones interpersonales. Algunos ejemplos de esta realidad son el envejecimiento de la población; el cambio en los modelos y en las funciones de la familia -ha aumentado el número de familias monoparentales y pluri-parentales o de más de un núcleo familiar⁵-; el descenso de la natalidad y el descenso, por tanto, de la población en edades juveniles y activas⁶; el incremento de fenómenos como la migración o la movilidad de las personas; la globalización-localización y sus repercusiones en el sistema económico; la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana, especialmente del teléfono móvil e Internet; el desafío económico y social que supone los sistemas de seguridad social, de salud, de educación, de vivienda y de trabajo, entre otros.

Estas transformaciones afectan a las familias, produciendo una crisis de autoridad en el modelo familiar tradicional y, sobre todo, en la relación padres-hijos. Aparecen nuevos modelos familiares, más diversos, y se desarrollan dinámicas familiares más democráticas, menos jerarquizadas y más horizontales.

La edad media de maternidad ha aumentado -en la ciudad de Barcelona, por ejemplo, en el año 2002, el 40% de los nacimientos correspondían a madres entre 30 y 34 años. Las familias siguen siendo *estrechas*, es decir, de pocos miembros, y el número de hijos/hijas es, mayoritariamente, uno o dos por núcleo familiar. De todas formas, quizás el dato más espectacular referido a Cataluña, sea el incremento, en 2002, de las rupturas conyugales, que superan la media Europea, con las repercusiones que este hecho tiene en el ámbito familiar.

Otro aspecto de gran incidencia en la vida familiar es la dificultad para poder compatibilizar y equilibrar la vida laboral, familiar y personal, y la falta de tiempo para compartir entre los miembros de la familia, que llevan a unas dinámicas familiares en las que, a veces, resulta difícil poner en práctica un modelo educativo de disciplina familiar democrático y participativo. Los modelos despectivos o comprensivos predominan, sobre todo, en las familias con hijas e hijos adolescentes.

Cada vez más, las funciones ejecutivas que corresponden a la familia (educación, cuidado y control) se desplazan a otros contextos -la escuela, el Estado, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, especialmente, Internet. Por ello, es nece-

⁵ En Cataluña, se ha producido en los últimos 10 años un incremento de familias monoparentales con hijos menores de 16 años, encabezadas por una mujer sola (la cifra ha pasado de 35.694 a 56.298) y, en el mismo periodo, las familias encabezadas por hombres han doblado, pasando de 7.026 a 14.752. En el mismo año, el número de hijos ha pasado de ser de uno a dos por núcleo familiar.

⁶ En pocas décadas se ha pasado en la mayoría de países europeos de tres o más niños/niñas por persona mayor de 65 años, a menos de uno/a. (CIIMU: *Informe 2004: «Infància, famílies i canvi social a Catalunya»*. Barcelona, CIIMU, www.ciimu.org).

sario poner en marcha un conjunto de programas de colaboración y de formación destinados tanto a ayudar a las familias en la consecución de sus funciones parentales, como para mejorar sus habilidades de comunicación y de relación. La prevención de situaciones que se puedan complicar y deteriorar, hasta el punto de no poder ya recuperarse, implica pensar en los sujetos como primeras personas. Además, ha de plantearse a lo largo del ciclo vital de la familia y resulta mucho más *económica* que otras alternativas de intervención *a posteriori* una vez se han puesto de manifiesto las problemáticas. La educación y la formación de las familias en diferentes habilidades normalizadoras son las claves para que, desde dentro, éstas puedan cambiar las situaciones problemáticas utilizando sus propios recursos. Esto nos lleva a prestar atención a cómo en la familia se instruye a sus miembros. ¿Se instruye a las chicas y a los chicos de la misma manera o de una manera no sólo diferente, sino también desigual?

Brullet -en Gómez-Granell y otros, 2002- remarca la importancia que, en la socialización de niñas y niños, tienen los modelos que cotidianamente son vividos en la familia. Izarra y otros (*idem*) plantean que «el modelo de mujer como principal responsable del trabajo doméstico y del cuidado de las personas, continúa presente. Así, y aún teniendo las mujeres cada vez más presencia permanente en el mercado laboral, en el ámbito doméstico no se ha producido una reestructuración de la división del trabajo. Esto supone una acumulación de trabajos, una doble presencia de las mujeres» (p. 156). Estos autores, refiriéndose a la encuesta «Joves a Barcelona», (2004), que se realizó en Barcelona a jóvenes entre 15 y 29 años, destacan que «en todas las situaciones de convivencia (incluida la emancipación), las chicas colaboran en las tareas domésticas con una frecuencia sensiblemente más alta que los chicos» (p. 157). Del análisis que realizan estos investigadores en relación a la bibliografía más reciente sobre *la falta de equidad en las relaciones familiares*, resaltan que los clásicos esquemas en los que la mujer soporta una gran carga del trabajo doméstico, añadida, en muchas ocasiones, al trabajo fuera de casa, se siguen reproduciendo y se sigue confirmando que las tareas domésticas se infravaloran, se identifican sobretodo con las hijas y las madres, y que el trabajo valorado como tal es el de fuera del hogar.

Como aspecto positivo destacan que las familias son, en términos generales, conscientes de esta situación, y buscan asesoría y ayuda de especialistas para que les orienten en aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

Esta es otra misión que, finalmente, también recae sobre el ámbito de la escuela. En algunos institutos, se han puesto en marcha asignaturas sobre «Tareas del hogar» vinculadas a otras materias del currículo en los primeros años de la ESO. Para Solsona (2002), una profesora impulsora de esta iniciativa, desde la posición de investigadoras

e investigadores *domésticos* se pretende huir de tópicos y clichés, facilitar enseñanzas científicas a chicos y chicas, y reivindicar el papel que realizan las mujeres en distintos ámbitos. Trabajando además y prácticamente la educación en valores desde las áreas curriculares más *científicas* o *técnicas*.

En torno a la escuela o el centro educativo en la actualidad

«La escuela es una encrucijada vital en la que la persona aprende creciendo en interacción social y en la que la sociedad confía como taller de entrenamiento y de aprendizaje para la vida adulta» (Martínez y Bujons, 2001, p. 12).

La escuela puede ser impulsora y generadora de cambios sociales o perpetuar esa sociedad que crea las situaciones de desigualdad. Los ejes de las desigualdades educativas son: el territorio, la clase social, la inmigración y el género⁷. Muchas son las preguntas que surgen en relación con la escuela. En este momento, una de las más frecuentes es si es posible intervenir desde la educación para contrarrestar los efectos sexistas de los mensajes que los medios de comunicación y de la publicidad presentan, y con los que contribuyen a la construcción y a la difusión a gran escala de los arquetipos tradicionales de lo masculino y de lo femenino⁸.

Como hemos comentado, cuando se impulsó la escuela mixta hace tres décadas, se esperaba que esta medida solucionaría el problema del machismo estructural y permitiría hacer frente a los «arquetipos machistas predominantes en nuestra sociedad»⁹, pero no solo no ha sido así, sino que tampoco se ha conseguido la coeducación esperada.

Reunir a chicos y chicas en un mismo espacio se equipara a la coeducación, creyendo que de esta forma se posibilita la igualdad entre unos y otras. Pero, ¿qué lenguaje se utiliza? ¿Cómo se utiliza el lenguaje en relación con la diferencia sexual? ¿Qué

⁷ «Els tres eixos de la identitat, classe, gènere i ètnia, en els espais socials juvenils». Investigación promovida por la Fundació Jaume Bofill y dirigida por Xavier Bonal.

⁸ Un ejemplo de estos mensajes: *Revista Super Pop*, 748 (publicación quincenal para adolescentes) de Ekdisis Publicaciones. «Sección chicos contra chicas», p. 14. «Las diferencias + cachondas... En su habitación». Lo presenta en dos columnas, chicos a la izquierda, domina el color azul; chicas a la derecha domina el color rosa. Cada columna destaca 10 características, (sin entrar en las imágenes que ilustran la página, la característica 1) Chicos: La habitación de los chicos es un campo de batalla y ¡más si tienen ordenador! No se despegan de su silla ni con aguarrás, forman parte del mobiliario...la característica 1) Chicas: La habitación de las chicas no es sólo una sala para dormir. Es donde se refugian, donde pasan horas cotilleando por el móvil, soñando con su chico...

⁹ Arquetipos machistas que afectan tanto a hombres, como a mujeres desde su nacimiento, en su socialización y sus relaciones interpersonales a lo largo de la vida.

protagonismos destaca? ¿Cómo se seleccionan los contenidos en los currículos y en los libros de texto? ¿Cómo son las interacciones entre el profesorado y el alumnado?

El centro educativo recibe y/o reproduce una cultura androcéntrica, en la que es muy difícil incorporar los puntos de vista y los saberes femeninos. La escuela sigue siendo todavía una realidad insuficientemente equitativa para las niñas y las adolescentes, en la que aún no se ha conseguido la eliminación de los estereotipos de género¹⁰.

El primer entorno de responsabilidad educativa es la familia. No obstante, la escuela debe contribuir a la erradicación de toda forma de dominación. Entendemos la educación en un sentido amplio, como una educación para el cambio personal y social, que compense las desigualdades -en el caso que nos ocupa, la desigualdad por razón de género.

La coeducación no es solo una asignatura que se incorpora al currículo educativo. Implica una profunda reflexión sobre el sistema educativo, la organización de los centros educativos, los contenidos que se imparten, los materiales de las diferentes asignaturas y la formación del profesorado. La implicación corporativa de los profesionales de la enseñanza va más allá de las posturas personales de algunos profesores y profesoras.

En el presente, se ha de ampliar el concepto de educación, y no ha de identificarse exclusivamente la educación con el centro educativo. En este proceso de aprendizaje y de relación que es la educación, se han de incorporar activamente otros agentes educativos, como la familia y la comunidad.

Si la finalidad del sistema educativo, del servicio público de educación, es ofrecer una formación sólida y polivalente que permita a las personas avanzar en las diferentes etapas de su ciclo vital a partir de la adquisición de unos contenidos, de unas habilidades y de un conjunto de valores que ayuden a poner en marcha sus potencialidades desde una perspectiva crítica y de actitudes para convivir en una sociedad democrática, diversa y cambiante... entonces, se ha de revisar la actual estructura de la administración educativa y de la planificación del sistema educativo.

Una escuela con una función social indiscutible se ha de adaptar más a las necesidades actuales. Tendría que ampliar la oferta normalizadora de sus funciones y ofre-

¹⁰ Hay estereotipos que se asocian bien al patrón masculino, bien al patrón femenino, y que se reproducen en la educación sexista. Al patrón masculino se le atribuyen las características que se consideran propias del hombre: agresividad, insensibilidad, dureza, competitividad, acción, fuerza, etc. Mientras que al patrón femenino se le asignan las que se consideran propias de la mujer y que son, por lo tanto, opuestas al patrón masculino: debilidad, ternura, empatía, pasividad, dependencia, comprensión, etc. En este sentido, el sexismo es difícil de superar, ya que la cultura androcéntrica se manifiesta y se refuerza a través del lenguaje, de las costumbres y de los sentimientos. Los *estereotipos* (Torres y Antón, 2006) son modelos culturales asumidos acríticamente que se transmiten a través de la literatura, el arte, los medios de comunicación, etc., y que se caracterizan por incidir en la percepción que el individuo tiene de los demás y de sí mismo en función de su pertenencia a un sexo determinado.

cer una educación en el sentido más amplio, que incluye elementos tanto para el cuidado de los hijos, como para la educación de las familias.

El centro educativo, mediante su organización, ha de dar respuesta a la necesidad de formación –es decir, tanto de aprendizaje intelectual, como de formación humana– de un alumnado heterogéneo. Ha de proporcionar un modelo de convivencia y de participación que pueda ofrecer repuestas sin discriminar a nadie, sea cual sea su situación personal y social.

Solamente considerando todos los agentes educativos que, conjuntamente, participan de la educación de niñas, niños y adolescentes y se responsabilizan de ella, se podrá pensar en la escuela como una institución que forma parte de la sociedad y tiene sentido como servicio público dentro de un proyecto de desarrollo comunitario.

Como evitar la violencia de género

Nos gustaría encontrar respuestas a las preguntas acerca de qué se puede hacer, qué podemos hacer desde las diferentes instancias para evitar la violencia de género.

Estamos ante una realidad que es, como todas, susceptible de cambio. Por lo tanto, se han de introducir algunas soluciones que permitan, en la práctica cotidiana, mejorar la calidad educativa de los procesos formativos de las instituciones, especialmente de la familia y de la escuela.

La única manera de terminar con este problema es pasando a la acción desde diferentes frentes. Una de las claves está en poder promover entornos favorables de desarrollo familiar, educativo y social. Solamente gestionando la diversidad, para dar a cada uno lo que necesite, se podrá luchar cara a cara contra la discriminación y promover la igualdad de las personas. Esta igualdad hace referencia tanto a la igualdad de oportunidades, como a la igualdad de acceso a los recursos y a la participación social. En este sentido, pasar a la acción ha de comportar poder desarrollar las acciones positivas necesarias para que esta igualdad sea posible para las mujeres en su conjunto y, especialmente, para las mujeres maltratadas.

Pasar a la acción también requiere un modelo de sociedad más social, más igualitaria y de calidad. Una sociedad que, con la incorporación y el diálogo de todos los sectores implicados, se organice para conseguir que la inclusión social sea el objetivo primordial.

En este compromiso con un proyecto de sociedad, las primeras acciones en relación con la violencia contra las mujeres han de contemplar la prevención, el cambio de actitudes, la formación y también un compromiso con los Derechos Humanos.

Esto se podrá llevar a cabo si se aumentan los recursos económicos y humanos para poder hacer efectivas las actuaciones previstas en la Ley orgánica 1/2004, e implementando unas políticas familiares y sociales que hagan realidad la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

La prevención

La prevención de la violencia, es un reto para la educación. Prevenir quiere decir incidir en las causas de la violencia para evitar su repetición. La prevención en el ámbito educativo es una herramienta eficaz para romper con las relaciones de dominio. Al mismo tiempo, la educación proporcionará los elementos de juicio necesarios para reconocer los estereotipos y su influencia en la relaciones y en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes.

La prevención y la detección de las conductas abusivas entre los jóvenes por razones de género son fundamentales, sobre todo, en edades adolescentes, en las que se está configurando la propia identidad y el estilo de vida. Hay que remarcar incansablemente que la violencia se aprende y, por tanto, que es necesario establecer un punto de partida común respecto al contexto y las causas sobre las que es necesario entender y trabajar la violencia de género entre los jóvenes, pues ésta será una herramienta que ayudará a romper el maltrato.

Hemos de destacar, a su vez, la importancia de la prevención desde los contextos más cercanos, donde las emociones tienen un papel crucial. Es necesario fomentar la Adquisición de competencias emocionales que contribuyen a un mejor y más feliz desarrollo de las personas. La comunidad coeducadora será el marco idóneo para abordar la no discriminación por razón de sexo y la prevención de conductas violentas.

Se ha de incorporar a la prevención la *pedagogía de la gestión positiva de conflictos*. Esta pedagogía ayudará a desarrollar aptitudes para identificar que determinados comportamientos y actitudes a veces generan conflicto o bien mejoran las habilidades para su gestión. Uno de sus ejes fundamentales implica el desarrollo de la empatía en las personas, de la capacidad de ponerse en el lugar del otro o de la otra. Esto ayudará a constatar la influencia de la poca capacidad para la empatía en la aparición, desarrollo y gestión del conflicto. Situarse en el lugar del otro, requiere ejerci-

tar la escucha en uno mismo. Esta pedagogía nos permite conocer sistemas alternativos para la resolución de conflictos y profundizar en ellos -sistemas como, por ejemplo, la mediación. La mediación resulta especialmente adecuada para entornos familiares y educativos. El compromiso en la búsqueda y consecución de pactos permite introducir un modelo de responsabilidad. La cooperación en las relaciones humanas ante un conflicto es lo que otorga a la educación el carácter de gestión pedagógica del conflicto.

Cambio de actitudes

Este cambio se conseguirá a partir del desplazamiento de los corsés y de los estereotipos tradicionales de género y contribuirá a combatir el androcentrismo cultural que sigue menospreciando las aportaciones de las mujeres al conocimiento, a la convivencia y al progreso.

Al mismo tiempo, también se tendrá que conseguir «el reconocimiento de este conflicto». No se pueden ignorar las causas del conflicto, ya que, si se ignoran las causas, los conflictos se reproducen y no se encuentra salida para ellos.

Los conflictos no se pueden separar de las emociones. En este sentido, las emociones pueden facilitar o imposibilitar su resolución. La toma de conciencia de las propias emociones permitiría regularlas mejor y conseguir los efectos deseados.

Desde la *educación emocional*, se pueden adquirir competencias emocionales que faciliten una solución, y que mejoren el bienestar personal y social. Precisamente la categoría de «conflictos emocionales» es una de las que más abunda -difícil asunción de críticas, falta de empatía y de comunicación-. Estamos siempre inmersos en un permanente diálogo entre la cognición y la emoción y el desarrollo de las competencias emocionales es un proceso continuo, y todo ello tiene una gran importancia para el cambio de actitudes sobre la violencia y sus posibles causas.

Formación

La formación ha de dirigirse a los ámbitos familiar, escolar y social, haciendo especial énfasis en aquellos contextos en los que se conviva familiar y/o profesionalmente con infancia y adolescencia. Esta formación se puede conseguir a partir de *Talleres educativos* en los que se combinen enseñanzas teóricas y prácticas que permitan una

reflexión crítica y, a su vez, la transformación de las relaciones de desigualdad. Por tanto, los llamados *Talleres para la igualdad* son óptimos para desarrollar estos aspectos en edades comprendidas entre los 8 y los 12 años.

Otro enfoque tienen los *Talleres educativos para la prevención de la violencia de género*, preferentemente orientados a un público de entre 14 y 15 años¹¹. También para estas franjas de edad se han puesto en marcha los *Talleres educativos comunitarios para la prevención de la violencia de género entre los jóvenes*, en los que se resaltan las oportunidades que se obtienen desde el trabajo comunitario y en red.

De acuerdo con la perspectiva de los talleres educativos comunitarios, se llevan a cabo *programas comunitarios de género* que incorporan la perspectiva de género como algo transversal, como una estrategia global para promover la igualdad entre los géneros. Tal como remarcan las protagonistas de esta metodología basada en la acción-aprendizaje, «La transversalización del enfoque de género no consiste simplemente en añadir un *componente femenino ni un componente de igualdad entre los géneros* a una actividad existente. Es así mismo algo más que aumentar la participación de las mujeres. Significa incorporar la experiencia, el conocimiento y los intereses de las mujeres y los hombres para sacar adelante el programa de desarrollo» (RAAC)¹².

Los *Talleres educativos* están dirigidos, principalmente, a hombres, con el objetivo de posibilitar la reflexión crítica sobre la «masculinidad hegemónica». Si se pretende un cambio de actitudes, se ha de conseguir también la participación de los hombres, para así construir conjuntamente formas alternativas de relación más igualitarias y más satisfactorias para todas y todos.

La *capacitación del profesorado* para la prevención de la violencia de género es un fenómeno bastante reciente, pero sumamente necesario si se pretende que las profesoras y los profesores puedan abordar este problema de manera transversal y con metodologías participativas. Esta capacitación ha de complementar su formación básica, en la que deberían cursar, principalmente, materias relacionadas con la educa-

¹¹ Una de las organizaciones que tiene experiencia en el desarrollo de talleres de este tipo es la Fundación Mujeres, bajo el lema «Desactivar el aprendizaje sexista» y «Adolescentes: prevenir la violencia de género». Según la población femenina y masculina que va participando en sus talleres y que pertenece, básicamente, a la ESO, aproximadamente el 23 % de chicos adolescentes concibe a la mujer como inferior y débil, y el 35% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con actitudes que justifican, niegan o minimizan la violencia de género. Además, el 33% de las mujeres adolescentes no considera abuso sexual aquel que proviene de la pareja y el 53% de los hombres adolescentes piensa que una infidelidad de su pareja requiere un severo escarmiento (www.fundacionmujeres.es/profesorado).

Algunas de las conclusiones publicadas por el Instituto Andaluz de Sexología Al-Andalus, basado en una encuesta en la que participaron 1.000 jóvenes, las respuestas de los menores de 18 años a preguntas relacionadas, entre otras cosas, con la pareja, las relaciones sexuales, las tareas del hogar y la violencia doméstica, presentaban más ideas estereotipadas sobre las diferencias de género (Red Feminista. Documentos disponibles en www.redfeminista.org).

¹² RAAC es Red de Acción y Aprendizaje Comunitario de Género.

ción no sexista, los Derechos Humanos, los Derechos de la Infancia, la mediación, y la resolución de conflictos y la tutoría en la ESO.

Compromiso con los Derechos Humanos

Defender los Derechos Humanos (DDHH) es querer cambiar el mundo para hacerlo mejor. En este sentido, se ha de revisar la aplicación de su universalización, no en su divulgación teórica, sino su cumplimiento efectivo. Para ello, desde la escuela, se ha de trabajar simultáneamente en la justificación de estos derechos y en los valores que los derechos fundamentales han de garantizar. A ello puede contribuir la formación en valores (los valores y la educación, los valores y la familia, la libertad responsable, etc.), en la convivencia (nosotros y los otros, las relaciones familiares, la escuela, la adolescencia y el tiempo libre, las personas mayores, la sociedad, las normas, etc.), en la comunicación (diálogo, amistad, confianza, escucha, compromiso, comprensión, etc.) y sus diferentes aspectos (presencial, virtual, uso, funciones, etc.).

La falta de garantías en la aplicación de los derechos humanos es una de las razones que hacen que no todo el mundo vea reconocida su dignidad como persona. Por eso, no debemos olvidar que en la violencia contra las mujeres son los derechos humanos los que se ven vulnerados.

Referencias Bibliográficas

- ALBERDI, I. (2005): «Com reconèixer i com eradicar la violència contra les dones», en I. ALBERDI; L. ROJAS, (2005): *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona, Fundación la Caixa, pp. 10-82.
- ALMANZOR, D. (2004): «Infancia i adolescència en un entorn de violència de gènere», en *Perspectiva Escolar*, 288, pp. 43-48.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2002): *No hay excusa. Violencia de género en el ámbito familiar y protección de los derechos humanos de las mujeres en España*. Madrid, EDAI.
- (2004): *Informe Internacional. Está en vuestras manos. No más violencia contra las mujeres*. Madrid, EDAI.
- BLANCO, N. (2006): «Educar en femenino y en masculino», en J. M. ESTEVE; J. VERA (COORD.) (2006): *Educación social e igualdad de género*. Málaga, Ayuntamiento de Málaga.

- CARRANZA, M. E. y otros (2002): *El trabajo y la salud de las mujeres: reflexiones para una sociedad en cambio*. Palencia, Ediciones Cálamo S. L.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; RIPOL-MILLET, A.; GARCÍA-MILÀ, M.; PANCHÓN, C. (2002): *Informe 2002. La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona, CIIMU.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; RIPOL-MILLET, A.; GARCÍA-MILÀ, M.; PANCHÓN, C. (2005): *Informe 2004. Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona, CIIMU.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coord.) (2001): *Un lugar llamado escuela*. Barcelona, Ariel.
- MAYOBRE, P. (2006): «La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía», en J. M. ESTEVE; J. VERA (COORD.): *Educación social e igualdad de género*. Málaga, Ayuntamiento de Málaga.
- NAREDO, M. (2005): «La responsabilitat de l'Estat davant la violència contra les dones», en *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 124, pp. 33-43
- NIEHOFF, D. (2000): *Biología de la violencia*. Barcelona, Ariel.
- PANCHÓN, C. (2000): *Drets dels infants: pensem el futur. Xè aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant (1989/1999)*. Barcelona, ANUE.
- ROJAS, L. (2005): «Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad», en I. ALBERDI; L. ROJAS: *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona, Fundación la Caixa, pp. 10-82.
- SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*. Barcelona, Ariel.
- SOLSONA, N. (2002): «La química de la cocina. Propuesta didáctica para la Educación Secundaria», en *Cuadernos de Educación No Sexista*, 13. Madrid, Ministerio de Educación.
- TOMÉ, A. (2002): «Luces y sombras en el camino hacia la escuela coeducativa», en A. GOZÁLEZ; C. LOMAS (COORDS.) *Mujer y educación*. Barcelona, Graó.
- TORRES, L.; ANTON, E. (2006): *Lo que usted debe saber sobre la violencia de género*. Madrid, Caja España.

Páginas Web

www.ciimu.org

www.fundacionmujeres.es/profesorado

www.manpower.com (Consulta 2006, Manpower: Encuesta sobre el panorama laboral [por trimestres]).

www.redfeminista.org

www.unicef.org

Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres

Soledad Murillo de La Vega

Secretaria General de Políticas de Igualdad

Resumen

La Secretaría General de Política de Igualdad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se creó en 2004. Entre otros asuntos, se ocupa del problema de la violencia contra las mujeres en España a nivel institucional. Su creación supone un reconocimiento político de la necesidad de incluir a la mujer en la toma de decisiones y de aumentar su participación en todos los ámbitos. Puesto que la voz y presencia de la mujer es clave en el desarrollo de la democracia a todos los niveles de esfuerzo político, las competencias otorgadas en la Secretaría General a la Política de Igualdad se amplían a todas las áreas de la vida social, política, económica y cultural.

Palabras clave: igualdad entre hombres y mujeres, movimiento feminista, investigación feminista, lenguaje no-sexista, educación sexual, violencia contra las mujeres.

Abstract: *A political gesture in view of the violence against women*

The Ministry of Labour and Social Affairs' General Secretariat for Equality Policies was created in 2004. Among other issues it deals with the problem of violence against women in Spain at the institutional level. Its creation constitutes political acknowledgement of the need to include women in decision-making, and to further their participation in all domains. Since the voice of women, and their presence are essential to the development of democracy at all levels of political endeavour, the competencies vested in the General Secretariat for Equality Policies extend to all areas of social, political, economic and cultural life.

Key words: equality between women and men, feminist movement, feminist research, non-sexist language, sexual education, violence against women.

El comienzo de una acción

En 2004, se crea la Secretaría General de Políticas de Igualdad en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para el desarrollo de las políticas de igualdad entre mujeres y hombres, mediante Real Decreto 562/2004, de 19 de abril (BOE, 20/04/04). En su estructura orgánica se encuentran: una Unidad de Apoyo, el Organismo Autónomo Instituto de la Mujer y la Delegación especial del Gobierno contra la violencia sobre la mujer. La creación de esta estructura es un gesto político del gobierno socialista, mediante el que reconoce la necesidad de contar con las mujeres en la toma de decisiones y de promover su participación en todos los ámbitos. El desarrollo de la democracia exige que la presencia y la voz de las mujeres estén presentes en todos los niveles de la política. Por ello, la Secretaría General de Políticas de Igualdad tiene competencias en todos los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural.

En el ámbito de las Administraciones públicas le corresponde, por una parte, analizar, diseñar y elaborar las medidas de igualdad de la Administración General del Estado. Así mismo, coordina los programas de actuación de la Administración General del Estado en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, con las de las Administraciones Autonómica y Local y promueve la aplicación transversal del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En el ámbito privado y familiar tiene como competencia impulsar políticas activas que promuevan la autonomía personal de mujeres y hombres, así como incentivar medidas de corresponsabilidad de mujeres y hombres para conciliar las responsabilidades familiares y domésticas con el empleo, entre las que caben destacar: la ampliación de los permisos de paternidad y maternidad; la flexibilidad de los horarios de trabajo; la concesión de permisos y licencias para un ejercicio parental responsable, etc.

En el ámbito laboral y económico, le corresponde promover acciones positivas y el impulso de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el acceso al empleo, la retribución y la promoción. Igualmente, fomentar la participación de los interlocutores sociales y de los movimientos asociativos en la elaboración de normas y políticas públicas.

Respecto a la violencia sobre las mujeres, la Secretaría debe promover la ordenación normativa de las políticas públicas relacionadas con la violencia ejercida sobre las mujeres y las acciones necesarias de investigación y actualización permanente de datos, así como los planes de sensibilización y prevención que acompañan a la legislación vigente. En la trata de mujeres y en la prostitución, promueve el desarrollo de las condiciones que posibiliten su erradicación.

Con relación a los Foros internacionales y en la gestión de los Fondos estructurales potencia y garantiza la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos y actuaciones.

En las políticas educativas y de formación, a las que me referiré específicamente en este texto, se trata de impulsar el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, al tiempo que se impulsa un cambio cultural y educativo a muchos niveles en los que se ejercen distintos modos de violencia contra las mujeres. Un cambio que abarca desde la propia concepción de la educación (Blanco, 2001) y, por tanto, del desarrollo de la vida diaria en los centros, hasta la utilización del lenguaje, las formas de investigación y transmisión del conocimiento, las manifestaciones artísticas y deportivas, los medios de comunicación y las tecnologías asociadas a la información y comunicación.

Un nuevo marco legal para una educación que contribuya a eliminar la violencia contra las mujeres

El marco legal actual, promueve la integración de las políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación y da soporte para impulsar iniciativas que den lugar a esta transformación: la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de 28 de diciembre de 2004, la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006, y la futura Ley de Igualdad, cuyo Proyecto ha sido aprobado en Consejo de Ministros en 2006.

Dentro de este marco podemos señalar en cada ley una serie de artículos que afectan a la igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación y de forma específica a la violencia contra las mujeres.

La Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en el ámbito educativo hace referencia a los siguientes aspectos: la reconsideración de los principios y valores del sistema educativo (artículo 4), el fomento de la igualdad (artículo 6), la formación inicial y permanente del profesorado y la participación en los Consejos Escolares (artículos 7 y 8), y la actuación de la Inspección educativa (artículo 9).

La de Educación, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece entre sus principios y fines: «el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento

de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres» (artículo 1.1) y «la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad» (artículo 2, b). En lo que respecta a Educación Primaria (artículos 18.3), Educación Secundaria (artículos 24.3 y 25) y Bachillerato (artículos 33 y 34.6) se hacen referencias al currículo y a las competencias básicas en materia de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» y «Educación ética-cívica», con especial énfasis en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

El Proyecto de Ley de Igualdad establece en su artículo 21 la educación para la igualdad de mujeres y hombres, de modo que el sistema educativo incluya este aspecto entre sus fines y principios de calidad. En su artículo 22, plantea la integración del principio de igualdad en la política educativa, lo cual compromete a las Administraciones públicas en la incorporación del principio de igualdad de trato en los currículos; a eliminar los posibles comportamientos y contenidos sexistas en libros y materiales educativos; en la formación inicial y permanente del profesorado; en la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes; en la cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la comunidad educativa. Finalmente, el artículo 23 del citado Proyecto trata la igualdad en el ámbito de la Educación Superior, fomentando la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, plantea la inclusión en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, y promueve la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

El movimiento feminista ha trabajado desde los años setenta del siglo XX para denunciar y hacer visible la violencia ejercida por un gran número de hombres contra las mujeres y para poner de manifiesto que este hecho intolerable estaba aceptado como algo «natural», que ha formado parte del desorden social que ha supuesto el patriarcado durante siglos, hasta convertirse en un elemento estructural de nuestras sociedades. El Instituto de la Mujer, desde su creación, y otras instituciones y entidades autonómicas, locales y no gubernamentales han recogido en los últimos veinte años muchas de las demandas del movimiento de las mujeres y han articulado programas e iniciativas para eliminar esta violencia, además de los cambios legislativos importantes que se han producido.

Durante este período, a medida que la sociedad se ha ido transformando progresivamente hacia un rechazo hacia la violencia, se ha producido una visibilización de este problema, pero también un recrudecimiento en muchos casos de acciones violentas que acaban con las vidas de las mujeres que ya estaban sufriendo la violencia en silencio y que han decidido no aguantar más esta situación.

El momento actual es, por tanto, delicadísimo y pide una firmeza y una prudencia máximas en todos los ámbitos relacionados con la justicia, la protección y la asistencia a mujeres maltratadas, un tratamiento exquisito de los medios de comunicación ante estos hechos y medidas educativas que contribuyan a que esta violencia se vuelva impensable en nuestra sociedad.

En la presente legislatura destacan diversos programas y proyectos impulsados desde la Administración relacionados con la educación y con la erradicación de la violencia contra las mujeres y que están enmarcados dentro de la propia creación de la Secretaría General de Políticas de Igualdad, de la Delegación especial del Gobierno contra la violencia sobre la mujer y de las acciones impulsadas a través del Instituto de la Mujer.

La Delegación de Gobierno tiene a su cargo el Observatorio sobre la violencia contra las mujeres para contar con información detallada que oriente las políticas a seguir, y tiene encomendada también la elaboración del Plan de sensibilización e intervención para prevenir la violencia, previsto en la Ley de medidas de Protección Integral contra la violencia de género.

Desde el Instituto de la Mujer, los principales programas se realizan en el marco de lo establecido internacionalmente por Naciones Unidas en la *IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres* (Instituto de la Mujer, 1995), por la Unión Europea en los sucesivos Programas de Acción y Estrategias para la Igualdad, que viene desarrollando desde hace más de tres décadas, y por otros organismos que, como el Consejo de Europa, están prestando atención específica a esta cuestión.

Los programas y proyectos se llevan a cabo en colaboración con otros departamentos ministeriales, con organismos de igualdad y consejerías de educación autonómicas y también con otras instituciones nacionales e internacionales. La experiencia y el saber acumulado durante más de veinte años, por el citado Instituto y por las instancias que se han ido creando en distintos niveles administrativos durante este tiempo, aconsejan continuar trabajando en dos sentidos: promover las políticas transversales y sostener y alentar proyectos específicos que están abiertos a lo nuevo y a los cambios de las relaciones de los sexos y entre los sexos. Estos proyectos, desarrollados en muchos casos por profesoras de distintos niveles educativos, nacen de la experiencia, de las relaciones entre maestras, madres y alumnas y también con algunos

maestros que no se enmarcan ya en el patriarcado, y también de la teoría que no se separa de la práctica docente. Por ello, son capaces de detectar las claves de nuestro tiempo en términos del significado otorgado socialmente a lo masculino y lo femenino y capaces de generar nuevas ideas e interpretaciones ante la realidad que cambia.

Entre los programas, tanto transversales como específicos, para los niveles anteriores a la universidad, promovidos por el Instituto de la Mujer o en los que colabora con otras entidades y cuyo propósito es erradicar la violencia contra las mujeres, destacan los que se describen a continuación.

Proyectos promovidos por el Instituto de la Mujer

Proyectos para centros educativos

El *Proyecto Relaciona* (Hernández Morales, 2000) nace de la necesidad de abrir espacios y de contar con tiempos en los centros educativos para poner en palabras cuáles son las raíces y las manifestaciones actuales de la violencia contra las mujeres, por ser este un paso imprescindible para su eliminación. Se realiza en colaboración con los organismos de igualdad de las Comunidades Autónomas y los centros de educación infantil, primaria, secundaria, educación de personas adultas y entidades relacionadas con la educación. Desde su inicio, ha habido una demanda creciente del profesorado hacia este proyecto, en el que han participado 1.500 docentes. Los informes de evaluación de las sesiones de trabajo muestran la dificultad de reconocer y dar nombre a la violencia que continúan ejerciendo tantos hombres contra las mujeres y de hablar de los cambios que cada profesor y cada profesora pueden hacer en su práctica docente después de replantearse su propia relación con esta violencia.

El *Premio Irene: La paz empieza en casa*, lo ha creado el Ministerio de Educación y Ciencia contando con la colaboración del Instituto de la Mujer. Su finalidad es promover desde el sistema educativo la erradicación de la violencia y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres. Se premian experiencias educativas, pautas de actuación, materiales curriculares y de apoyo, propuestas pedagógicas y todos aquellos trabajos innovadores que contribuyan a prevenir y erradicar las conductas violentas y a promover la igualdad y la cultura de la paz, procurando el desarrollo de estrategias de convivencia igualita-

ria entre hombres y mujeres. En la primera edición de 2006 se han presentado 23 proyectos procedentes de distintos niveles educativos y distintas Comunidades Autónomas.

En relación con la «Ciudadanía», en el proceso de diseño y elaboración de una nueva asignatura, que se incorporará en los próximos años al currículo de primaria y secundaria, el Instituto de la Mujer participa en el grupo de trabajo creado por el Ministerio de Educación y Ciencia que define los objetivos, los contenidos, la formación del profesorado y la evaluación de la «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos». El Instituto también trabaja con profesoras de distintos sindicatos de enseñanza para que esta asignatura tenga en cuenta lo previsto en la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género y se realice un seguimiento adecuado de su desarrollo a través de los consejos escolares.

El *Proyecto Intercambia* (Instituto de la Mujer-CIDE, 2006), se desarrolla en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia para cooperar con organismos de igualdad y consejerías de educación de las Comunidades Autónomas. Se trata de intercambiar información, proyectos y materiales didácticos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y para la prevención de la violencia desde la educación. A partir del primer encuentro, celebrado en octubre de 2005, se ha elaborado un catálogo que recoge las principales iniciativas llevadas a cabo desde el año 2000 por las diferentes Comunidades Autónomas. Además, se han iniciado los trabajos correspondientes a la creación del *Portal Intercambia*, en colaboración con las instituciones citadas. Se trata de ampliar el horizonte de la educación valorando y teniendo en cuenta la experiencia femenina y masculina en la teoría pedagógica y en la práctica docente. Para ello, es necesario revisar la bibliografía, difundir los nuevos materiales y experiencias, propiciar la circulación de saberes que ya están presente en las aulas y reconocer el trabajo de las maestras, un trabajo imprescindible y de excelencia para la innovación educativa, pero que no está valorado suficientemente en la sociedad.

Proyectos de lenguaje

Los usos del lenguaje, su interpretación y su transmisión a través de la educación, así como las investigaciones sobre la lengua y su aprendizaje y enseñanza en las aulas son elementos clave en todas las actuaciones educativas. El hecho de usar el lenguaje de modo que las mujeres no sean nombradas y que no sean aceptadas como válidas sus propuestas de un uso sexuado y no sexista de la lengua constituye una violencia simbólica que es preciso transformar.

El *Proyecto Nombra*, que se inició en 1994, nace con la creación de una Comisión asesora sobre lenguaje del Instituto de la Mujer, llamada también «Nombra», y que está pensada como un lugar de autoridad femenina en la lengua. A partir de entonces, desde el Instituto de la Mujer, con la colaboración de las especialistas que han participado en la Comisión a través de distintos trabajos, se está contribuyendo a modificar los usos sexistas del lenguaje a través del diálogo, de la investigación y de la reflexión sobre la palabra, todo ello en el contexto actual de cambio de las relaciones entre las mujeres y los hombres. La *Comisión Nombra* está realizando este cambio sin imposiciones, simplemente cuidando las palabras, y mostrando que se puede hablar de otra manera: nombrando en femenino y en masculino, sin excluir a nadie y sin inventar otra lengua, usando simplemente la riqueza y los recursos que tiene cada lengua y que están a disposición de las y los hablantes para nombrar la realidad completa.

Hasta ahora, se han realizado diferentes trabajos que incluyen la organización de encuentros y seminarios de especialistas en lenguaje, el análisis y seguimiento de las sucesivas ediciones del Diccionario de la Real Academia Española, la elaboración de recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje administrativo, la difusión de orientaciones para nombrar en masculino y en femenino y la edición de recursos didácticos para trabajar en el aula y en otras situaciones.

Destaca entre ellos, por la aceptación que ha tenido entre públicos muy diversos, por haber constituido un modelo a seguir para guías posteriores y porque continúa vigente y solicitada pasados más de diez años de su primera edición, la publicación de divulgación *Nombra* (Alario, 1995), que expone la necesidad de nombrar en femenino y en masculino, porque la realidad es sexuada, y recuerda que la lengua tiene los recursos necesarios para nombrarla incluyendo a hombres y mujeres. Ofrece propuestas concretas para aprovechar esos recursos o para inventar otros nuevos evitando que la lengua se estanque en un uso androcéntrico. El criterio básico es buscar otras formas de decir cuando el lenguaje que usamos invisibiliza o deja de nombrar a las mujeres, porque esta sí que es la máxima incorrección y lo que más puede afeor el lenguaje. Nombrar en femenino a las mujeres nunca es repetir, porque la diferencia sexual existe y el lenguaje tiene que nombrarla, como tampoco es repetir el nombrar a los hombres siempre que corresponda. Es necesario recordar que el principio de economía del lenguaje debería aplicarse a otras palabras que con frecuencia sobran y no para ocultar la presencia y el protagonismo de las mujeres en el mundo.

En 1998, se realizó el primer estudio que analiza la perspectiva androcéntrica desde la que se trata lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (Vargas, 1998). A partir de este estudio, la Academia ha

solicitado la colaboración de especialistas para introducir modificaciones en las sucesivas ediciones del DRAE, pero las recomendaciones emitidas no se han recogido todavía de una forma coherente en la última edición (Lledó, 2004).

Recientemente se ha editado *Nombra en Red* (Bengoechea, 2006), un recurso informático creado a partir de las consultas planteadas al Instituto de la Mujer, y a las especialistas de la *Comisión Nombra*, para redactar textos sin omitir a las mujeres y para disponer de alternativas al lenguaje sexista. Este proyecto se ha realizado a partir del análisis del lenguaje utilizado en 470 documentos, principalmente administrativos, sobre los que se ofrecen sugerencias de cambio y se promueve la reflexión sobre el uso del lenguaje con los procesadores de texto, correos electrónicos, páginas web, *blogs*, SMS, etc. Es un proyecto abierto, no exhaustivo, que invita a participar a las y los hablantes en el cambio lingüístico que es necesario realizar para representar lo femenino en el lenguaje.

Proyectos relacionados con la educación física y el deporte

Actualmente, la participación de alumnas en el deporte escolar no supera el 30% del total, un porcentaje que en el nivel universitario desciende al 25% (Telecyl Estudios, 2006). La atención a un desarrollo armónico del cuerpo, que en el caso de las mujeres ha sido un tema tabú durante mucho tiempo, es lo que inspira la colaboración con distintas entidades con responsabilidad institucional en estos aspectos. Por ello se ha establecido un convenio de colaboración con el Comité Olímpico Español, para la creación y funcionamiento de la *Comisión «Mujer y Deporte»*, cuyo objetivo es mejorar la participación de las mujeres en la práctica deportiva a todos los niveles y en todas las estructuras y, especialmente, en los órganos directivos. Se trata de transformar las actitudes y estereotipos violentos en este ámbito y de eliminar los tratamientos discriminatorios y sexistas en los eventos deportivos, que suponen una manifestación más de la violencia contra niñas y mujeres. La difusión de estos trabajos se realiza a través de la página web: www.mujerydeporte.org, que sirve de punto de referencia para deportistas, aficionadas y medios de comunicación.

Paralelamente, dado que la representación femenina en los órganos directivos y de gestión deportiva no alcanzaba en 2005 ni siquiera el 10% del total de puestos de decisión (Comisión Mujer y Deporte, 2006) se ha iniciado una campaña de sensibilización de las Federaciones Deportivas sobre la participación femenina en las Juntas Directivas. Y se impulsan otras medidas como son los premios «Mujer y Deporte» para deportistas y profesionales que destaquen por su apoyo al deporte femenino, las jornadas «Mujeres gestionando el deporte» dirigidas a todos los niveles de las organizaciones.

Asimismo, un convenio entre el Instituto de la Mujer y el Consejo Superior de Deportes ha permitido la realización conjunta de actividades dirigidas a promover la coeducación en la práctica deportiva, la elaboración y difusión de materiales didácticos, así como la promoción de la práctica deportiva femenina y la investigación y análisis sobre dicha práctica. Fruto de esta colaboración, se ha realizado una exposición itinerante sobre mujeres deportistas de alto nivel (Blasco, 2005) y se está preparando el próximo *Congreso Internacional Científico sobre Mujer y Deporte*, que se celebrará en el año 2007.

Para su difusión en centros educativos se han editado publicaciones y materiales audiovisuales en los que se analizan distintos aspectos que influyen negativamente en la actividad física y el deporte femenino, de modo que son menos practicados por niñas y mujeres que por hombres y niños. Títulos como *Escaladoras*, *Siempre adelante*, *Elige tu deporte* y *Chicas en movimiento*, están disponibles para el profesorado que quiera tratar esta cuestión en las clases.

Proyectos culturales

Anualmente se organiza el ciclo de conferencias «Mujeres Sabias» para dar a conocer la experiencia y el saber de mujeres contemporáneas que están trabajando en diferentes campos de conocimiento (medicina, filosofía, educación, literatura, etc.), las violencias que detectan y las iniciativas para eliminarlas. Las conferencias se graban y están disponibles en el Centro de Documentación del Instituto de la Mujer para su consulta y para su uso con fines educativos.

Otras iniciativas están dirigidas al apoyo a la escritura femenina y a la conservación de las obras de mujeres, a través del *Proyecto Biblioteca de Mujeres*, que busca la recuperación, conservación y difusión de la memoria histórica de las mujeres y del feminismo. Entre sus objetivos destaca la recopilación de documentos y publicaciones de interés para la política de las mujeres, la organización de la información de modo que sea accesible, la conservación de documentación difícil de conseguir en otros centros, y la difusión del pensamiento y de las creaciones de las mujeres y del movimiento feminista.

Estudios e investigaciones

La incorporación de las mujeres a todos los niveles educativos, especialmente a la educación superior a lo largo del siglo XX, es un proceso bien descrito en investigaciones académicas feministas que aportan abundante información sobre los obstáculos que ellas han

tenido que enfrentar en cada momento histórico y sobre sus logros (Flecha, 1996). Sobre estas cuestiones y sobre su evolución se han realizado diversos estudios promovidos por el Instituto de la Mujer, algunos de los cuales están publicados en las series *Estudios y Observatorio* del Instituto de la Mujer. Además, a través de convocatorias anuales de subvenciones, se apoya el funcionamiento de los Centros de investigación, Institutos universitarios y Seminarios de estudios de las mujeres, feministas y de género.

Por otra parte, también se están llevando a cabo algunas investigaciones sobre las mujeres en la educación cuyo propósito es mostrar, además de aquello que falta, lo que ya funciona en las aulas y puede fundamentar las transformaciones que requieren la realidad que cambia y la política de las mujeres. Estas investigaciones, que se realizan en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del CIDE, utilizan metodologías más cualitativas que cuantitativas, parten de la diferencia sexual (Piussi, 1996), es decir, de la experiencia docente femenina y masculina, tratan de indagar sobre las aportaciones y los logros de las mujeres en la educación haciéndolas visibles y procurando no separar la teoría de la práctica docente (Sofías, 2002). Se trata también de poner en cuestión hipótesis de trabajo que se han dado por válidas en las últimas décadas y que es preciso revisar, como, por ejemplo, que las mujeres quieran siempre lo mismo que los hombres o que cuando no están representadas en algunos ámbitos es porque no les dejan o porque ellas no han sabido conseguirlo todavía, sin dejar lugar a otras posibilidades, que muchas veces se muestran evidentes, como por ejemplo que no lo quieran en algunos casos. Estos estudios se agrupan en la colección «Mujeres en la Educación», en la que hasta ahora se han publicado siete investigaciones.

Las mujeres en el sistema educativo (Grañeras, 2001)

La intención es mostrar la presencia y las formas de estar y de hacer de las profesoras y las alumnas en la educación de hoy. No trata de establecer comparaciones entre hombres y mujeres, sino que incluye datos cuantitativos acompañados de palabras de mujeres que hablan sobre su experiencia en la enseñanza y también información histórica que permite contextualizar diferentes contribuciones femeninas a la educación. Además, se reconoce el valor y el trabajo de muchas mujeres que han protagonizado cambios necesarios para que la educación sea tal y como la conocemos hoy.

Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos (Elejabeitia, 2003)

Se recogen dos estudios cuyo objetivo principal es llegar a saber qué les ocurre a corto y medio plazo, en las dimensiones personal, social y profesional, a las mujeres

que finalmente se cualifican en los sectores profesionales considerados tradicional y típicamente masculinos. Para ello se han realizado entrevistas y grupos de discusión con mujeres que siguen o han seguido estudios de Formación Profesional, en sectores en los que la presencia de mujeres matriculadas se sitúa por debajo del 30%, y con alumnas de los últimos cursos de Arquitectura e Ingenierías (superiores o técnicas).

La escolarización de hijas de familias inmigrantes (Colectivo IOÉ, 2003)

Analiza la distribución por sexos del alumnado extranjero escolarizado en España en los niveles educativos previos a la Universidad, abordando, entre otros aspectos, cómo incide la pertenencia a uno u otro sexo en el acceso y permanencia en las aulas, en el rendimiento escolar o en las expectativas académicas y profesionales. Se analizan las estadísticas educativas en función de la distribución por sexos y nacionalidad del alumnado, a fin de detectar si existían pautas diferenciadas y se estudian empíricamente las trayectorias escolares mantenidas por hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, ya que estas dos nacionalidades eran las que presentaban una mayor polaridad en su distribución por sexo en los resultados de la primera etapa.

Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo (Gómez Esteban, 2003)

Ofrece un mapa actualizado de la presencia y participación de las mujeres con cargos de representación del sistema educativo, elaborado básicamente a partir de datos primarios hasta el momento inéditos en España. Desde estos datos cuantitativos, se diseñó y elaboró un estudio cualitativo que profundiza en posibles explicaciones sobre la escasa representación femenina en determinados cargos y funciones, en un ámbito profesional como es la educación, donde las mujeres tienen una importante presencia.

Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España (Abajo, 2004)

El objetivo es profundizar en el conocimiento de las condiciones socioeconómicas, educativas y afectivo-relacionales que favorecen el éxito y la continuidad educativa de la población gitana y su influencia en el proceso de cambio sociocultural. Asimismo, se analizan las desigualdades por razón de sexo en la valoración y en el apoyo educativo. Por último, se realizan una serie de propuestas al respecto para las políticas, las prácticas y la investigación educativa.

La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos (Diez, 2004)

Es un estudio que analiza si la permanencia de los estereotipos de género que perviven en nuestra sociedad está siendo alentada y potenciada por los modelos que repro-

ducen determinados videojuegos, cada vez más frecuentemente utilizados por las y los jóvenes. Para ello se realiza un análisis de los videojuegos más usados por las chicas y por los chicos, centrándose no sólo en sus imágenes sexistas y violentas, sino atendiendo también a la publicidad comercial que gira en torno a su promoción y a los comportamientos y actitudes que requiere su uso. Además, en *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos* (Díez, 2004), se facilita trabajar en las aulas, con una mirada crítica acerca del mundo de los videojuegos. El objetivo es ofrecer una serie de actividades, en torno al análisis de los videojuegos, que pueden ser incorporadas en las diferentes áreas del currículo, tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Propone actividades, incluidas en un CD-ROM, para «aprender a mirar», «comprender y analizar», «interpretar y valorar» y «transformar», además de incluir la historia de los videojuegos, el análisis desde la diferencia sexual y propuestas y videojuegos alternativos.

Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos (Montoya, 2004)

El último estudio publicado analiza la realidad de varios centros educativos teniendo en cuenta la diferencia sexual y aporta algunas experiencias enriquecedoras que han tenido lugar en algunos de ellos, no como fórmulas rígidas que se transplantan de un centro a otros, sino como lo que en esta obra se denominan «recetas de relación», que se enriquecen con la aportación de cada profesora y profesor. La investigación muestra otra manera de mirar y de afrontar los conflictos, resaltando la importancia que tienen los servicios de orientación educativa en la prevención de la violencia masculina contra las mujeres.

Materiales didácticos

Para apoyar las iniciativas docentes y trabajar en las aulas de distintos niveles no universitarios, el Instituto de la Mujer viene editando y distribuyendo desde hace años algunos materiales didácticos que promueven el cambio en las prácticas educativas, para que éstas contemplen los intereses de niñas y mujeres. Esta iniciativa se reúne en la serie *Cuadernos de Educación no Sexista*, en la que destacan los siguientes títulos para prevenir la violencia contra las mujeres:

- *Educación en relación*, que incluye varios artículos en los que se propone que las relaciones han de estar en el eje central de los procesos educativos y que a través de ellas se puede desplazar la violencia. Además recoge la diferencia entre

el poder que conlleva violencia y la autoridad en el aula, que parte del reconocimiento hacia otro u otra que tiene algo que aportarnos en el proceso de enseñar y aprender, planteando la necesidad de reconocer en la escuela la autoridad femenina y el saber de las mujeres, que han tendido a silenciarse en la enseñanza tradicional.

- *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*, que es una publicación dirigida al profesorado que recoge una reflexión sobre la violencia: qué es, cuáles son sus raíces (diferenciando cómo hombres y mujeres se han posicionado y se posicionan ante ella), cómo se desarrolla y se aborda en las aulas y qué papel juegan los distintos agentes educativos (familia, escuela, barrio y medios de comunicación). Propone además formas de prevención en el contexto educativo e incluye una bibliografía para profundizar en el tema.
- *Tomar en serio a las niñas*: su propósito es recordar que las palabras y los deseos de las niñas deben estar presentes en la educación. En este cuaderno se parte de los cuerpos sexuados a los que podemos dar significados libres haciéndonos eco de la importancia que tiene lo simbólico y nuestra capacidad de nombrar, tomando muy en serio las actitudes violentas que niños y niñas emplean en las relaciones entre sí y recuperando las prácticas de paz, que a pesar de ser las más frecuentes y las que hacen posible que el mundo siga andando a pesar de la barbarie, la guerra o el hambre, casi nunca se ven.
- *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia* tiene dos partes, una teórica que acerca al concepto de violencia en los espacios doméstico y escolar, y además propone otra manera de entender las relaciones entre las personas como forma de prevención. La segunda parte expone cómo se han resuelto cinco situaciones concretas de violencia en el contexto escolar.
- *Cómo orientar a chicas y chicos* es una propuesta para fomentar en chicas y chicos una mayor capacidad de elección en la vida, la escuela y la profesión; dando alternativas al desigual reparto actual de tareas y profesiones, y ofreciendo nuevos modelos de masculinidad y feminidad.
- *Creciendo en igualdad* es una aplicación multimedia interactiva sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, para el alumnado y el profes-

rado de Secundaria. A través de dos personajes, una chica y un chico jóvenes, se narran diferentes historias que tienen que ver con la igualdad de oportunidades, los roles de género, el trabajo, su valoración y reparto, la violencia contra las mujeres y las mujeres en la Historia. Además, cada apartado contiene información sobre la historia de las mujeres, un juego y un extracto de vídeo relacionado con el tema a tratar.

- *Entre los audiovisuales, Explotación sexual y trata de mujeres* recoge opiniones y testimonios de especialistas en este tema que pueden ser de utilidad para el profesorado, padres y madres que quieran tratar con las y los jóvenes las formas de sexualidad masculina que constituyen actos de violencia contra las mujeres, como la prostitución y la trata de mujeres, para contribuir a desvelarlos y erradicarlos. La publicación *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para la ESO)* (Díaz-Aguado, 2001), contiene un vídeo y una serie de recursos para las aulas que facilitan el trabajo del profesorado con actividades motivadoras.

Asimismo, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia y con otras instituciones, se han publicado *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*, un material dirigido a padres, madres y profesorado de Educación Infantil que toma como punto de partida la diferencia sexual y desarrolla un concepto integral de la sexualidad entendida como fundamental para el desarrollo de las niñas y los niños, y que por tanto hay que tener en cuenta en el proceso educativo desde la primera infancia. También se ha publicado *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años*, cuyo planteamiento es común al anterior, pero para una edad superior. El propósito de estas guías es cuestionar los modelos de sexualidad que conllevan violencia contra las mujeres, para transformarlos.

Por preguntar que no quede. Nosotras creamos mundo es otra publicación realizada en colaboración con distintas entidades para celebrar el 8 de Marzo, Día Internacional de las Mujeres, recordándonos lo que las mujeres en nuestro hacer cotidiano hemos aportado a través de la historia, del deporte y nuestra participación por la paz, la naturaleza y las relaciones. Para finalizar se proponen actividades de relaciones de paz y de reconocimiento de las mujeres en el aula a través de un juego.

Finalmente, el abuso sexual infantil se aborda en *Créeme-páralo. Guía de sugerencias para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual*. Esta publicación que

incluye un audiovisual, está realizada en colaboración con la Fundación Mujeres y ayuda a desvelar y tratar las difíciles situaciones que se plantean con esta forma de violencia muy extendida, pero silenciada, que es preciso desvelar para erradicarla.

Proyectos de colaboración con madres y padres

La colaboración con madres y padres se articula en un convenio anual establecido entre el Instituto de la Mujer y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA). Tiene por objeto promover la participación de madres y padres en actividades coeducativas que fomenten la educación no sexista y la igualdad de oportunidades. Se desarrollan diferentes actividades como: Escuela de Formación para madres y padres, encartes en la revista de esta entidad «Ser Madres/Padres de alumnos/as», que incluye información de interés para cambiar actitudes y prejuicios sexistas en las familias y distribución de publicaciones del Instituto de la Mujer.

Proyectos sobre comunicación e imagen de las mujeres

El Instituto de la Mujer cuenta con un convenio de colaboración con el ente público Radiotelevisión Española (RTVE). Su objetivo es promover la participación de las mujeres en los medios y difundir una imagen de las mujeres no estereotipada ni discriminatoria. La primera investigación realizada en este marco y presentada en el I Foro Nacional Mujer, Violencia y Medios de Comunicación (IORTV-RTVE, 2002), revela que al comienzo del siglo XXI, en España, las mujeres sólo representan un 14% de las personas entrevistadas en radio y un 18% de las entrevistadas en los telediarios, lo cual supone de partida una violencia simbólica que invisibiliza a las mujeres. Por otra parte, el contenido de las noticias y la forma de comunicarlas también constituyen formas de violencia que es preciso transformar. Del citado estudio se extrajo un Decálogo para profesionales que establece recomendaciones para el tratamiento de noticias relacionadas con la violencia contra las mujeres y que fue firmado por las principales cadenas de televisión.

Mediante la colaboración entre ambos organismos, cada año se realizan varios capítulos de la serie de documentales *Mujeres de hoy* que se emiten en el programa *La aventura del saber* y se reproducen en formato DVD para su utilización como recurso educativo. Entre ellos destacan los siguientes títulos:

- *Mujer y ciencia* hace un repaso histórico del paso de las mujeres por la ciencia y se centra en la situación actual de las mujeres que optan por materias científicas, en la universidad, la docencia y el empleo.
- *Mujer e inmigración* busca transmitir la realidad que viven las mujeres inmigrantes en España a través del testimonio de mujeres procedentes de diferentes continentes que viven esta realidad en el día a día. Así, descubrimos algunos obstáculos, y estrategias que surgen y se ponen en marcha en estas situaciones.
- *Mujer rural*, a través de entrevistas a mujeres que viven y/o trabajan en el ámbito rural, se pone de relieve su participación política, social y económica que a menudo se vuelve invisible.
- *Mujer y deporte*, donde mujeres destacadas en distintos deportes, tradicionalmente considerados masculinos, nos acercan su realidad, sus barreras, sus logros y satisfacciones.
- *Adolescentes* es una mirada a la adolescencia que tiene presente las necesidades, intereses y deseos de las jóvenes.
- *Cuando envejecemos* reflexiona sobre el envejecimiento en las mujeres desde experiencias personales que muestran todas las posibilidades de mantenerse activas y participando plenamente en la sociedad.
- *Mujeres con discapacidad* recoge experiencias de mujeres que se han visto en la necesidad de superar obstáculos que frenan su plena incorporación laboral y social por razón de discapacidad y sexo.
- *Sobrevivir a la violencia* es el relato de experiencias de mujeres que han sobrevivido a la violencia masculina con nuevos proyectos de vida.

Además de estos documentales, en el año 2006, se han elaborado indicadores sobre sexismo en la programación infantil, se ha iniciado un espacio semanal en Radio Nacional de España, con participación de mujeres destacadas sobre noticias de actualidad y se ha celebrado el *Encuentro Mujeres en la comunicación* con la participación de representantes y especialistas del Instituto de la Mujer, del Instituto Oficial de Radio Televisión de España y de países latinoamericanos. También en 2006, ha comenzado el *I Curso Universitario de*

Experta/o en Comunicación y Género, de 300 horas, dirigido a profesionales de la comunicación. En cuanto a las publicaciones realizadas en colaboración, destacan:

- *Representación de género en los informativos de radio y televisión*: Investigación sobre la presencia y el papel de mujeres y hombres en las noticias audiovisuales, representación en profesiones y puestos y tratamiento en el ámbito de los informativos radiofónicos y televisivos.
- *Manual de información en género*: elaborado para ofertar una asignatura de libre elección centrada en la perspectiva de género, para al alumnado de las facultades de Ciencias de la Información.
- *Infancia, género y televisión. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en la programación*.

Este conjunto de proyectos, publicaciones e iniciativas cobra pleno sentido cuando la comunidad educativa las hace suyas y sirven de punto de partida para desarrollar nuevas prácticas docentes en las que se tiene en cuenta y se reconoce la sabiduría y la experiencia de las mujeres. A lo largo de varios años la demanda de información, de asesoramiento y de colaboración por parte del profesorado y de distintas instituciones ha ido creciendo, se puede señalar como ejemplo que casi todas las publicaciones se agotan después de su primera edición por lo que se han realizado ya varias reimpressiones de la mayoría de ellas.

Es imprescindible ahora crear tiempos de relación en las escuelas donde se pueda hablar sobre cómo queremos que sean las relaciones entre los sexos y sobre lo que significa hoy ser hombre y mujer para cada una y cada uno de nosotros, sobre lo que entendemos por ciudadanía y sobre cómo es el mundo en el que queremos vivir para poder transformarlo.

Para acabar con la violencia contra las mujeres no partimos de cero

Una de las conmemoraciones más destacada que ha tenido lugar en el año 2006 ha sido la celebración del «75 Aniversario de la obtención del derecho al voto de las mujeres en España». Se trata de un reconocimiento del trabajo y las figuras de muchas mujeres de todo el mundo representadas en la diputada Clara Campoamor, señalando

la importancia de lo que ella consiguió y agradeciendo la firmeza y el tesón de esta mujer que contra viento y marea, a pesar de la radical soledad en la que se encontró frente a quienes deberían haberla acompañado en ese momento, supo nutrirse de la herencia de otras mujeres que a lo largo de la historia no desmayaron ante las dificultades. Así fue como pudo mantener su esfuerzo para lograr lo que creía que valía la pena: resolver una situación de violencia estructural que impedía la participación de las mujeres como ciudadanas con plenos derechos.

Clara Campoamor consiguió que se reconociera el derecho al voto de las mujeres, no como una concesión que se otorga graciosamente con carácter provisional a lo que con frecuencia se llama un colectivo desfavorecido, ni como una acción positiva para mejorar temporalmente su situación, sino como un derecho para todas las mujeres que, juntas y dispares entre sí, constituyen la mitad del mundo al que aportan, vida humana, trabajo productivo, arte, relación cuidado y belleza y una dimensión propia de lo que significa el progreso y de sus límites.

Hoy, gracias a la investigación feminista, sabemos sin lugar a dudas que el hecho de nacer perteneciendo al sexo femenino ha sido un pretexto históricamente para mantener subordinadas a las mujeres mediante violencia. Todo lo que es riqueza femenina se ha mostrado como algo irrelevante, como una debilidad o como una carencia que es preciso superar. Mientras tanto, se ha ensalzado un estereotipo de virilidad, al que todos los hombres tienen que adherirse, en el que la violencia se muestra como un valor o como un mal inevitable e inherente a las relaciones entre mujeres y hombres.

En los años setenta y ochenta del siglo XX, las demandas feministas de igualdad de derechos y de justicia para las mujeres, se han reinterpretado a menudo, y no de forma inocente, como una petición de homologación con los hombres sin distinguir entre lo que sí quieren las mujeres y lo que nunca han perseguido porque no están de acuerdo con ello. Esta es otra forma de violencia que invisibiliza la política de las mujeres convirtiéndola en otra cosa, como lo es también instrumentalizar la potencialidad de lo que ellas aportan al mundo en forma de atención a los y las demás, para ponerlo al servicio de fines que les son ajenos, como puede ser la competitividad económica sin otra medida que el dinero y el desarrollo sin medida humana.

Como es sabido, Clara Campoamor tuvo que disfrazarse de hombre en 1842 para poder recibir clases en la Facultad de Derecho. Hoy las niñas y las mujeres de nuestro país tienen pleno acceso a la educación gracias a las mujeres que, como ella, lucharon para conseguirlo. Sin embargo, los contenidos de la educación, los objetivos, la organización del sistema y la toma de decisiones todavía están pensados por hombres y para hombres. Lo mismo ocurre con las salidas profesionales y el mundo laboral

donde no encuentran el lugar que merecen por su formación y sus elevadas cualificaciones, porque en los ámbitos relacionados con el mundo empresarial se repite el fenómeno de tener que renunciar a ser mujer o disimularlo, aunque el disfraz que se exige a las mujeres en estos casos no sea literal sino metafórico. Se ignora todo un pasado de violencia por discriminación y exclusión, no se transforman las estructuras para acoger y dar entrada a las mujeres que se incorporan, y se pretende que ellas pasen a ser «uno» más y que, con ese disfraz, compitan con sus compañeros «en igualdad de condiciones», es decir, con las de ellos.

Hay un despropósito y una trampa cuando se afirma que todo es cuestión de tiempo y que las mujeres ya llegarán donde tengan que llegar, porque para que esto ocurra hay que quitar primero los obstáculos que lo impiden, que son muchos y en ocasiones burdos, pero también otras veces muy sutiles y todos ellos mantenidos con violencia.

Referencias bibliográficas

- ABAJO, J. E.; CARRASCO, S. (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ALARIO, C. et als. (1995): *Nombra. La representación de lo femenino y lo masculino en el lenguaje*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- BENGOECHEA BARTOLOMÉ, M. et als. (2006): *Nombra en Red*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- BLANCO GARCÍA, N. (coord.) (2001): *Educación en femenino y en masculino*. Sevilla, Akal.
- BLASCO SOTO, P. (2005): *Siempre adelante. Mujeres deportistas*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- COLECTIVO IOÉ (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- COMISIÓN MUJER Y DEPORTE (2006): *Mujeres gestionando el deporte*. Madrid, Comité Olímpico Español.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J., (2001): *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para la ESO)*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (dir.) (2004): *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ELEJABETIA TAVERA, C.; LÓPEZ SÁEZ, M. (2003): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- FLECHA GARCÍA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea.

- GÓMEZ ESTEBAN, C. et als. (2003): *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- GRAÑERAS PASTRANA, M.; DEL OLMO CAMPILLO, G. (2001): *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. et als. (2000): *Relaciona. Una propuesta contra la violencia*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1995): *Declaración de Beijing y Plataforma para la acción*. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER-CIDE (2006): *Recursos didácticos y proyectos de organismos de igualdad y administraciones educativas*. Madrid, Instituto de la mujer-CIDE.
- IORTV-RTVE (2002): *I Foro Nacional Mujer, Violencia y Medios de Comunicación*. Madrid, Instituto Oficial de Radiotelevisión.
- LLEDÓ, E. (coord.) (2004): *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MONTOYA RAMOS, Mª M.; SALGUERO JUAN Y SEVA, J. Mª (2004): *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- SOFÍAS (2002): *Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, Horas y Horas.
- PIUSSI, A. Mª (1996): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona, Icaria.
- TELECYL ESTUDIOS (2006): *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres en España (1990-2005)*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- VARGAS, A. et als. (1999): *Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Madrid, Instituto de la Mujer.

La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas

Montserrat Grañeras Pastrana
MEC-CIDE

Ana Mañeru Méndez
Instituto de la Mujer

Raquel Martín Sánchez
Colaboradora del proyecto Intercambia, CIDE e Instituto de la Mujer

Cristina de la Torre Sanz
MEC-CIDE

Almudena Alcalde Rumayor
Colaboradora del proyecto Intercambia, CIDE e Instituto de la Mujer

Resumen

Este artículo se enmarca en la colaboración entre el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE) cuyas realizaciones más significativas han sido referenciadas en el artículo de la Secretaría General de Políticas de Igualdad en este mismo volumen. Comienza con las iniciativas llevadas a cabo por las Comunidades Autónomas, para seguir con las aportaciones realizadas por las asociaciones de mujeres y por grupos de hombres que reflexionan en torno a la emergencia de nuevas masculinidades. Finalmente, se revisan las principales investigaciones, estudios e informes publicados en los últimos años sobre el tema tratado.

Palabras clave: violencia contra las mujeres, políticas de igualdad, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

Abstract: *Preventing violence towards women via education: research and private and public educational actions*

This article is set in the context of the collaboration between the Women Institute (Ministry of Labour and Social Affairs) and the Centre of Research and Educational Documentation of the Ministry of Education and Science, whose most outstanding works have been referred to in the article from the General Secretary on Equality Policy in this same volume. It opens with the initiatives implemented by the Autonomous Communities, and moves on to the contributions from female associations, and from male groups who are reflecting on the surfacing of new masculinities. Finally, the main research projects, studies and reports published on the subject in the last few years are reviewed.

Key words: violence towards women, Equality Policy, Women Institute (Ministry of Labour and Social Affairs).

Introducción

El punto de partida de este artículo se sitúa en el marco de una larga, grata y fructífera experiencia de colaboración interministerial, consolidada en el tiempo y cristalizada en numerosos trabajos «entonados a dos voces», entre el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia). Una sólida alianza de trabajo conjunto por una educación más justa, por una educación en femenino y en masculino, por una educación que contribuya a la libertad de las mujeres y a la erradicación de la violencia de género, de cuyos frutos se ha dado cuenta en el artículo de Soledad Murillo en este mismo volumen (la colección *Mujeres en la Educación*, «Premios Irene: la paz empieza en casa», Proyecto Relaciona, Proyecto Nombra, *Cuadernos de Educación no Sexista*, Red Intercambia).

Este artículo ofrece una selección del conocimiento sobre prevención de la violencia contra las mujeres elaborado en los últimos años en España, tanto desde las instituciones y administraciones públicas, como desde las asociaciones y la academia. Esta recopilación y difusión del trabajo que desde distintos ámbitos se está realizando para favorecer un cambio en las relaciones entre los sexos que permita la libertad femenina y elimine la violencia, abre la posibilidad de que cualquier nueva investigación, material didáctico o proyecto, no sea recibido ya como carente de andamiaje y, por tanto, como «esporádico, errante, huérfano de cualquier tradición propia».

Este texto se divide en varios apartados: en el primero se ofrece un acercamiento al marco normativo y legal sobre prevención de violencia de género en lo que atañe al ámbito educativo, abordado desde las comunidades autónomas. Posteriormente, se comentan las aportaciones realizadas por las asociaciones de mujeres y, también, por grupos de hombres que reflexionan en torno a la emergencia de nuevas masculinidades. Finalmente, se revisan las principales investigaciones, estudios e informes publicados en los últimos años sobre el tema tratado.

Acciones implementadas por las comunidades autónomas: medidas, programas y materiales didácticos

Los organismos públicos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las administraciones educativas de las diversas comunidades autónomas han intentado dar una respuesta específica a esta problemática, especialmente a partir del año 2000. Aunque desde finales de la década de los años ochenta del siglo XX pueden encontrarse trabajos en torno a la detección del sexismo o sobre la importancia de la coeducación, los dedicados a la prevención de la violencia contra las mujeres adquieren mayor relevancia en el último lustro. En este período, 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 que se irán reseñando a lo largo de este apartado. Un primer elemento a destacar es que, desde 1994, las competencias en materia de igualdad de oportunidades están transferidas a las comunidades autónomas, de manera que 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.

En algunas administraciones el planteamiento que se está haciendo respecto a la prevención de la violencia contra las mujeres se inscribe en el marco más amplio 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) que plantea, para prevenir las relaciones violentas y basadas en la dependencia, el «desarrollo integral de alumnos y alumnas en igualdad superando el peso de la tra-

dición y los prejuicios». Una de las medidas que propone este plan es la presencia, en cada centro, de un profesor o profesora responsable en materia de coeducación (medida 2.2. del Objetivo 2).

En otras comunidades, dentro del área de innovación educativa se realizan programas de coeducación. Es el caso de 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.

También Cataluña 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. Así, *Talla amb els mals rotllos. Per unes relacions lliures de violència* es el nombre de un proyecto que funciona desde noviembre de 2004 con el objetivo de concienciar y educar a los chicos y las chicas en la detección y rechazo de actitudes que pueden conducirles en el futuro hacia relaciones de pareja violentas. Este proyecto incluye las siguientes actuaciones: intensas campañas publicitarias, programa de acciones formativas, despliegue de jóvenes agentes educativos, creación del portal *Talla amb els mals rotllos* y difusión de material didáctico consistente en un CD para trabajar en las tutorías de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en Bachillerato y en Ciclos Formativos de todos los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de Cataluña el tema de los abusos en las parejas jóvenes.

En 1998 empieza a funcionar en Galicia el *Seminario permanente de educación para la igualdad del Servizo Galego da Igualdade*, fruto de un convenio de colaboración entre las Consejerías gallegas con competencias en educación y en la promoción de la equidad entre los sexos, y que prácticamente desde su creación trabaja en 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) y el proyecto experimental *Para unhas relaciones de calidade, evitemos a desigualdade. Combatamos la violencia*. El primero de ellos 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 eli-

minación de ideas estereotipadas sobre los sexos y el amor. El segundo 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 prevenir la violencia de género. Guía para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria* (2003) y *Prevenir desde casa. Guía para promover las relaciones de paz e equidade* (2004).

En la misma línea, buena parte del resto de comunidades autónomas han desarrollado en los últimos años programas preventivos, han llevado a cabo experiencias originales y han publicado materiales didácticos para trabajar el tema. La variedad de estos da cuenta de la diversidad de momentos, espacios y actores educativos. Se pueden ver varias líneas en el trabajo preventivo, aunque 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. La diferencia estriba en qué factores de protección se ponen en marcha y de qué manera se disminuyen los factores de riesgo.

Así, una serie de propuestas didácticas, denominadas de coeducación, proponen un cambio de contenidos curriculares para incluir la historia, los «saberes» y las aportaciones femeninas hasta ahora excluidas por ser consideradas poco «académicas». En este sentido, se encuentran los *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), por cuanto ofrecen propuestas para distintas disciplinas académicas. La finalidad de todos estos materiales es introducir cambios en la construcción simbólica incompatibles con los esquemas tradicionales sexistas que desvalorizan lo femenino. Dado que este tipo de materiales no se relaciona estrictamente con la prevención de actitudes violentas no profundizamos más, remitiéndonos a la revisión bibliográfica que el CIDE y el Instituto de la Mujer publicarán próximamente y en la que se ofrecerá un análisis de la producción bibliográfica producida en los últimos 25 años en España sobre Mujeres y Educación¹.

Específicamente creados para prevenir la violencia contra las mujeres hay materiales que siguen dos líneas de trabajo diferentes. Unos se sitúan en el ámbito de la educación en valores. Son eminentemente prácticos, proponiendo dinámicas de

¹⁾ El citado estudio está en fase de finalización y será publicado en el primer semestre del año 2007 con el título «Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España, 1980-2005». El trabajo lo está elaborando un equipo técnico del Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC, en colaboración con el Instituto de la Mujer.

grupo para aumentar la autoestima, desarrollar habilidades sociales y, concretamente, para la resolución pacífica de conflictos. También se abordan contenidos teóricos sobre el sexismo, los prejuicios y los estereotipos y la «violencia sexual». En esta línea, se puede destacar el Programa de buenos tratos. *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 las y los más pequeños. 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.

Otra línea intenta dotar de herramientas tanto cognitivas como emocionales para la detección precoz de situaciones de violencia. Este enfoque cuenta con una larga trayectoria en países de América Latina pero aquí es de reciente implantación. Es un tema que se trabaja desde hace mucho tiempo en el ámbito asistencial pero no desde el preventivo. Ya en 1992, Graciela B. Ferreira publica el texto «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 trabaja, como en el caso anterior, factores de protección, pero incide sobre todo en la identificación de situaciones de abuso: no son pocos los y las jóvenes que sitúan la violencia contra las mujeres en parejas adultas, estables, ignorando las fases anteriores a lo que suele ser motivo de titulares y obviando que las situaciones de violencia se gestan desde las primeras parejas, en la relación de noviazgo. Por ello, el programa piloto *Nabiko*, 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. Otro material muy interesante, y que va destinado exclusivamente a muchachas adolescentes, son las guías para chicas de M^a José

Urruzola, *Cómo prevenir y defenderte de las agresiones* (2003) y *No te lées con chicos malos* (2005), en las que, con un lenguaje directo y cercano, la autora cuestiona a las jóvenes el tipo de relaciones que mantienen con el otro sexo y el significado del amor.

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. Algunos de los materiales creados para ser utilizados en estos días han sido publicados. Así, *Nosotras creamos mundo*, dentro de la Colección *Cuadernos de educación en valores: por preguntar que no quede*, realizada conjuntamente por el CIDE y FETE-UGT (en colaboración con el Instituto de la Mujer en el citado número específico sobre género) pretende aportar información al profesorado recordando las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia y su participación a favor de la paz, las relaciones y el respeto a la naturaleza.

El trabajo de las asociaciones de mujeres

Las iniciativas institucionales hasta ahora comentadas se suman a la ya larga trayectoria de las asociaciones y áreas de la mujer de sindicatos como FETE-UGT, CCOO y STES, que llevan trabajando muchos años en estos temas. Entre las asociaciones se citan, a modo de ejemplo, Fundación Mujeres y la Federación de Mujeres Progresistas, por sus aportaciones en los últimos años² en la prevención de actitudes sexistas desde la educación

² Se citan a modo de ejemplo estas dos asociaciones, si bien quiere hacerse un reconocimiento expreso desde estas páginas a la larga lista de asociaciones de mujeres que han venido contribuyendo a la erradicación de la violencia de género en España.

formal y no formal. Asimismo, se ha considerado importante destacar la más reciente aparición de grupos de hombres que reflexionan acerca de su propia masculinidad para proponer nuevas maneras de ser hombre alejadas de la violencia.

En 1987 se creó la Federación de Mujeres Progresistas (www.mujeresprogresistas.org), una de las asociaciones que desde entonces continúa trabajando con ahínco en la prevención de la violencia a través de diferentes propuestas. Esta organización –con implantación en diferentes puntos de la geografía española– ha promovido la formación («Jornadas Interdisciplinares sobre Violencia de Género, Violencia y Derecho»), la atención («Relaciones de poder entre mujeres y hombres») y la sensibilización social (Campañas «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. El trabajo de campo se realizó en institutos de enseñanza de la capital y ofreció muchas sorpresas en sus conclusiones, generalmente negativas en cuanto a la percepción estereotipada del problema que tienen chicas y chicos.

Por su parte, la Fundación Mujeres, creada en 1994, (www.fundacionmujeres.es) dispone de un fondo destinado específicamente a la prevención de la violencia contra las mujeres, por medio del cual se impulsan distintos programas y acciones. El Proyecto Mercurio –que cuenta con subvenciones europeas– es uno de ellos, dirigiéndose a la sensibilización de la población masculina. Así, sus objetivos se centran en 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. Para ello, gracias a los medios de comunicación, el programa ha impulsado 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.

En 2003, Fundación Mujeres, junto con la organización belga *Solidarité Femmes* y la francesa IUFM, pone en marcha un proyecto piloto con financiación del programa europeo Daphne. 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.

Para dar continuidad a esta labor de apoyo a profesionales de la educación se decidió crear un sitio web (www.educarenigualdad.org) en el que se puede encontrar un completo directorio de recursos educativos para la igualdad de oportunidades entre los sexos y para la prevención de la violencia contra las mujeres que incluye direcciones de asociaciones diversas, materiales, bibliografía, etc., y que lleva funcionando desde el año pasado. Este espacio pretende poner a disposición de quienes trabajan en el terreno de la educación y de la formación, herramientas y documentos para utilizar en el aula, además de abrir un espacio, a través de una base de datos, que permita la identificación de instituciones, organismos y personas que fomentan la igualdad de oportunidades en la educación.

Finalmente, y fruto de la colaboración con la UNED, Fundación Mujeres desarrolló entre los años 2001 y 2003 el Proyecto Detecta, que buscaba 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.

Iniciativas por parte de los grupos de hombres

Asociaciones creadas por y para hombres se van sumando a la lista de iniciativas sociales para la erradicación de la violencia contra las mujeres, aunque estos grupos suelen abordar el tema desde otra perspectiva: 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. En varios lugares de Andalucía, sobre todo, surgen grupos de «hombres contra la violencia». Por mencionar alguno de ellos hablaremos de la Asociación de Hombres por la

Igualdad de Género (AHIGE) (www.ahige.org), que se funda a principios de 2001 en Málaga. Este colectivo se construye sobre dos principios básicos: por un lado, buscar nuevas formas de ser hombre construyendo un modelo positivo, respetuoso, igualitario y más libre. Por otro, luchar contra todo tipo de discriminación en razón de sexo.

En el camino en busca de un nuevo tipo de masculinidad estos grupos decidieron comprometerse activamente y, sin olvidar la reflexión y la introspección, promover cambios en su entorno cercano. De esta manera, se planificaron dos proyectos dirigidos a jóvenes, fundamentalmente. Así, el Proyecto «I-gual-es en los IES. Intervención por la igualdad y contra la violencia», pretende ofrecer modelos positivos de igualdad y respeto para contrarrestar el modelo tradicional de masculinidad y feminidad (pues tampoco las chicas se ven suficientemente reforzadas cuando se oponen a valores tradicionales sexistas). 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. Siguiendo esta línea, el «Proyecto Igualaria», (www.igualaria.net) quiere impulsar 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 jóvenes de un espacio en el que compartir experiencias, información y, sobre todo, les permite encontrar a otras personas que defienden una sociedad sin sexismo.

Al margen de estos grupos que se van extendiendo por todo el territorio estatal, hay más iniciativas que hacen hincapié en la necesaria suma de esfuerzos, tanto de hombres como de mujeres, para acabar con este problema. Desde otra perspectiva, el «Portal de Hombres por la Abolición de la Prostitución» (www.hombresabolicionistas.org), página mantenida por el Grupo Virtual de Hombres Abolicionistas, denuncia la prostitución como una manifestación de explotación sexual que contribuye a perpetuar y tolerar socialmente la violencia contra las mujeres. En el manifiesto estandarte de su posicionamiento aportan ideas al debate actual, cuestionando una masculinidad que entienden construida sobre las ideas de control, dominación y rechazo de los sentimientos.

Este movimiento de activación de colectivos de hombres en España se ha visto respaldado por investigadores, aumentando progresivamente el número de estudios y programas centrados en la masculinidad. El Centro de Estudios de la Condición Masculina (www.cecomas.com), es un referente en este tema. Esta organización privada e independiente, creada 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.

También 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.

Para terminar de ejemplificar este tipo de actuaciones, que contribuyen a consolidar el mensaje de que la erradicación de la violencia contra las mujeres sea, real y efectivamente, una tarea de todos (en contra de la idea infundada de «guerra de los sexos») se menciona una iniciativa promovida por 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.

Investigaciones, estudios e informes

Todo el trabajo anterior se complementa con las aportaciones de autoras y autores que escriben ensayos y hacen aportaciones académicas desde la Universidad u otros ámbitos y contribuyen a la reflexión sobre una realidad que, a principios del siglo XXI, finalmente ha salido a la luz pública gracias a una transformación simbólica, impulsada sobre todo por las mujeres, que ha permitido mostrar la violencia sexuada como un hecho inaceptable.

Las aportaciones teóricas (investigaciones, ensayos y tesis) sobre prevención de la violencia contra las mujeres desde el proceso educativo son, sin embargo, recientes y poco abundantes, si bien cabe apuntar que la producción en estos últimos años ha sido claramente creciente, con una previsión de incremento a tenor de la frecuencia de producción observada.

En cuanto al contenido de las 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.

Un primer ejemplo de este grupo de investigaciones es el de la profesora M^a 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 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^a 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 hacen 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 tienden 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, aún en curso (*Construcción de la identidad masculina en niños y jóvenes de boy* 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 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 femineidad se puede hallar el origen de problemas posteriores, entre ellos la violencia contra las mujeres.

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 (enten-

dida 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 definitiva, a través de este texto se ha puesto de manifiesto la ingente cantidad de trabajo realizado recientemente, desde diferentes ámbitos, sobre la prevención de la violencia contra las mujeres. Se trata de un problema grave de la sociedad española que se aborda desde hace años, primero desde las asociaciones de mujeres y más tarde a partir de las instituciones públicas. Sin embargo, el enfoque preventivo ha sido asumido por profesionales de la educación formal y no formal en tiempos más recientes.

Por otra parte, se constata una cierta dificultad en que el material y el conocimiento producidos lleguen a sus destinatarios potenciales: agentes educativos que trabajan diariamente con niños, niñas y adolescentes con enormes posibilidades de construir relaciones entre los sexos que eliminen la violencia y permitan que mujeres y hombres se desarrollen en libertad. Por ello, es importante que el profesorado cuente con la oportunidad de acceder a los recursos educativos en materia de prevención de la violencia contra las mujeres que se están elaborando tanto desde las administraciones públicas como desde iniciativas no gubernamentales, e incluso dentro de muchos centros educativos de todo el país. En este sentido, el *Portal Intercambia* -en construcción en la actualidad y disponible el próximo curso académico- resultará una herramienta útil al concentrar, ofrecer, intercambiar y difundir la práctica de la paz y las experiencias educativas no violentas que apoyen a la comunidad educativa en la labor preventiva.

Referencias bibliográficas

Referencias legislativas

Ley 5/2001, de 17 de mayo, de Prevención de malos tratos y protección a las mujeres maltratadas de Castilla-La Mancha (BOE 21-6-2001).

Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de Fomento de la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres (Navarra) (BOE 15-1-2003).

- Ley 1/2003, de 3 de marzo, de Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en Castilla León (BOE 24-3-2003).
- Ley Foral 12/2003, de 7 de marzo, de modificación de la Ley Foral 22/2002 de 2 de julio, para la Adopción de medidas integrales contra la violencia sexista de la Comunidad Foral de Navarra (BOE 25-4-2003).
- Ley 9/2003, de 2 de abril, para la Igualdad de Oportunidades Mujeres y Hombres (Comunidad Valenciana) (BOE 8-5-2003).
- Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y protección integral de las mujeres contra la violencia de género del Gobierno de Canarias (BOE 8-7-2003).
- Ley de Cantabria 1/2004, de 1 de abril, de Prevención de la violencia contra las mujeres y la protección a sus víctimas (BOE 26-4-2004).
- Ley 7/2004, de 16 de julio, para la Igualdad de Mujeres y Hombres de la Xunta de Galicia (BOE 21-9-2004).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-2004).
- Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres (Euskadi).
- Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid (BOE 2-3-2006).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- Proyecto de Ley Orgánica 1/2006, de 8 de septiembre de 2006, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Referencias institucionales

Instituciones y administraciones implicadas

Red Intercambia

Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: www.mtas.es/mujer

Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y

Ciencia: www.mec.es/cide

Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía: www.juntadeandaluia.es/institutodelamujer

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/portada.jsp

Instituto Aragonés de la Mujer del Gobierno de Aragón: www.portal.aragob.es

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón: www.educaragon.org

Instituto Asturiano de la Mujer del Gobierno del Principado de Asturias: www.tematico.princast.es/imujer

Consejería de Educación y Ciencia de Asturias: www.educastur.es

Institut Balear de la Dona del Gobierno de las Islas Baleares: www.ibdona.caib.es

Conselleria de Educació i Cultura del Gobierno de las Illes Balears: www.caib.es/govern

Instituto Canario de la Mujer del Gobierno de Canarias: www.icmujer.org

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: www.educa.rcanaria.es

Dirección General de la Mujer de la Consejería de Relaciones Institucionales y Asuntos Europeos del Gobierno de Cantabria: www.mujerdecantabria.com

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: www.gobcantabria.es

Dirección General de la Mujer de la Consejería de familia e igualdad de oportunidades de la Junta de Castilla y León: www.jcyl.es

Consejería de Educación de Castilla y León: www.educa.jcyl.es

Institut Català de las Donas de la Generalitat de Catalunya: www.gencat.net/icdona

Departamento de Educación y Universidades de la Generalitat de Catalunya: www.gencat.net/educacio

Instituto de la Mujer del Gobierno de Castilla-La Mancha: www.jccm.es/imclm

Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno de Castilla-La Mancha: www.jccm.es/educacion

Centro Asesor de la Mujer de la Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Ceuta: www2.ceuta.es/cam

Consejería de Educación y Cultura de la Ciudad Autónoma de Ceuta: www.ciceuta.es/consejerias/csje-educ/educacion.htm

Dirección General de la Mujer de la Conselleria de Bienestar de la Generalitat Valenciana: www.gva.es

Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana: www.cult.gva.es

Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer del Gobierno Vasco: www.emakunde.es

Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net

Instituto de la Mujer de la Junta de Extremadura: www.mujerextremadura.com

Consejería de Educación de Extremadura: www.edu.juntaex.es

Servizo Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia: www.xunta.es/auto/sgi/index.htm

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia:
www.edu.xunta.es/portal/index.jsp

Servicio de Mujer, Familia e Infancia de la Consejería de Juventud, Familia e Infancia del Gobierno de La Rioja: www.larioja.org/mujer

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja: www.educarioja.org/educarioja

Dirección General de la Mujer de la Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid: www.madrid.org

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: www.educa.madrid.org

Viceconsejería de la Mujer de la Consejería de Educación, Mujer y Juventud de la Ciudad Autónoma de Melilla: www.melilla.es/ovmelilla/opencms/portal/educacion

Área de educación de la Consejería de Educación, Mujer y Juventud del Gobierno de Melilla: www.melilla.es/ovmelilla/opencms/portal/educacion/contenidos/areaEducacion

Instituto de la Mujer de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: www.imrm.es

Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: www.educarm.es

Instituto Navarro de la Mujer del Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra: www.cfnavarra.es/inam

Departamento de educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra: www.navarra.es

Premios

Premios «IRENE: La paz empieza en casa»: www.mec.es/cide/espanol/convocatorias/premios/file/2006ireneconv.pdf

Referencias de asociaciones de mujeres

Federación de Mujeres Progresistas: www.fmujeresprogresistas.org

Fundación Mujeres: www.fundacionmujeres.es

— Proyecto MERCURIO: <http://www.fundacionmujeres.es/mercurio>

— Proyecto DETECTA: <http://www.fundacionmujeres.es/detecta/>

— EDUCAR EN IGUALDAD: www.educarenigualdad.org

Referencias de grupos de hombres por la igualdad

- Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE): www.ahige.org
— Proyecto «I-GUAL-ES EN LOS IES. INTERVENCIÓN POR LA IGUALDAD Y CONTRA LA VIOLENCIA»: www.ahige.org/iguales.html
— Proyecto IGUALARIA: www.igualaria.net
Portal de Hombres por la Abolición de la Prostitución: www.hombresabolicionistas.org
Centro de estudios de la condición masculina: www.cecomas.com

Referencias sobre materiales didácticos, proyectos y programas

- DÍAZ AGUADO, M^a J. (2002): *Prevenir la violencia contra las mujeres: Construyendo la Igualdad (Programa para Educación Secundaria)*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ESTUDI 6. GESTIÓ SOCIOEDUCATIVA (2003): *Materials didàctics per prevenir la violencia de gènere*. Instituto Balear de la Dona, Govern de les Illes Balears.
- FERREIRA GRACIELA B. (1995): «Novias Maltratadas», en *Hombres violentos: mujeres maltratadas. Aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- FUNDACIÓN MUJERES; LEEDS ANIMATION WORKSHOP (2005): *Créeme, páralo. Guía de sugerencias para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual*. Madrid, Fundación Mujeres/Instituto de la Mujer/CIDE.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. (2003): *Educación para prevenir la violencia de género. Guía para el profesorado de educación infantil y primaria*, Pontevedra, Servicio Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. (2003): *Educación para prevenir la violencia de género. Guía para el profesorado de educación secundaria*. Pontevedra, Servicio Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia.
- HERNÁNDEZ MORALES, G.; JARAMILLO GUIJARRO, C. (2004): «Tratar los conflictos en la escuela sin violencia», en *Serie Cuadernos de Educación no sexista 14*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ MORALES, G.; JARAMILLO GUIJARRO, C.; CERVIÑO SAAVEDRA, M^a J. (2005): «Tomar en serio a las niñas», en *Serie Cuadernos de Educación no sexista 17*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- IPE (2002): *Programa de buenos tratos*. Dirección General de Servicios Sociales de la Consejería de Salud y Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja.

- JIMÉNEZ ARAGONÉS, P. (1999): *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Unidades didácticas para Educación primaria, Educación Secundaria y Educación de Adultas*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2006): *Recursos didácticos y proyectos de Organismos de Igualdad y Administraciones Educativas. Educación en igualdad de oportunidades entre los sexos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MEBES, M. (1995): *Ni un besito a la fuerza*. Bilbao, Maite Canal Editora.
- PESCADOR ABIADÉ, E. (dir.) (2004): «Programa de prevención da violencia de xénero para adolescentes», Seminario Permanente de Educación para a Igualdade del Servizo Galego da Igualdade.
- PROYECTO RELACIONA. INSTITUTO DE LA MUJER: www.mtas.es/mujer/programas/educacion/programas/relaciona.htm
- RODRÍGUEZ HEVIA, G. (2003): *Materiales Didácticos para la Coeducación. Construyendo contigo la igualdad*. Instituto Asturiano de la Mujer.
- URRUZOLA M^a J. (2003): «Cómo prevenir y defenderte de las agresiones», en Serie: *Guía para chicas*, 2. Bilbao, Maite Canal Editora.
- (2005): «No te lées con chicos malos», en Serie: *Guía para chicas*. Bilbao, Maite Canal Editora.
- VV.AA. (2001): *Programa Valor. Programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar*. Zaragoza, Instituto Aragonés de la Mujer.
- VV. AA. (2001): «Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud», en Serie *Cuadernos de Educación no sexista 7*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- VV. AA. (2001): «Relaciona: Una propuesta ante la violencia», en Serie *Cuadernos de Educación no sexista 11*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- VV. AA. (2005): *Nosotras creamos mundo*. Colección Cuadernos de educación en valores. Madrid, Instituto de la Mujer/Ministerio de Educación y Ciencia/FETE-UGT/Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.
- XUNTA DE GALICIA (2004): *Previr dende a casa. Guía para promover as relacións de paz e equidade*. A Coruña, Servizo Galego de Igualdade.

Referencias sobre investigaciones, estudios e informes

- DÍAZ AGUADO, M^a J. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, Instituto de la Mujer.

- DÍAZ 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.
- (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.
- 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.
- 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
- LAVIÑA, C. (2000): *Cuaderno de trabajo contra la violencia de género*. Madrid, Federación de Mujeres progresistas.
- 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.
- MIEDZIAN, M. (1996): *Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid, Horas y horas.
- MONTOYA RAMOS, M^a 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.
- RICH, A. (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona, Icaria, p.19.
- TOLDOS, M^a P. (2002): *Adolescencia, violencia y género*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- TRUJILLO, F.; FORTES, R. (2002): *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar*. Granada, Universidad de Granada.



**Investigaciones
y estudios**

Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos

Joaquim Casal, Maribel García y Rafael Merino

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El artículo forma parte de la investigación «16-19; transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria» (BSO 2003-07739) del Programa Nacional I+D+I. Se presentan y contraponen dos enfoques acerca de la comprensividad de los sistemas educativos y el planteamiento de los itinerarios formativos diferenciados. El primero –criticado por los autores– está inspirado en el pensamiento tecnocrático, define la comprensividad en relación a la estructura del sistema educativo y presenta la diferenciación curricular como vía óptima para la atención a la diversidad; el segundo enfoque –defendido por los autores– está inspirado en el enfoque crítico y biográfico, define la comprensividad como proyecto político-utópico de igualdad y contrapone los conceptos de «vía formativa» (diseños curriculares) e «itinerario formativo» (opciones resultantes de las elecciones de los alumnos y de las constricciones sociales). El artículo finaliza con una propuesta de indicadores acerca de la clasificación básica de los «itinerarios formativos» para potenciar investigaciones socio-educativas en esta dirección.

Palabras clave: sistema educativo, comprensividad, itinerarios, vías formativas, transición escuela-trabajo, juventud, indicadores.

Abstract: *Comprehensive educational systems with regard to individual schooling paths and training itineraries*

This article is part of a research project called «16-19. Youth transitions after compulsory school» (I+D National Plan, ref. BSO 2003-07739). Two points of view are shown and put in contrast regarding the comprehensive paradigm in the educational systems and the way streaming is addressed. The first one (analysed with criticism) has been inspired by technocratic thinking, it defines the comprehensive approach in the structure of the educational system, and supports curricula differentiation as the best way to work in a diversity setting. The second

one (supported by the authors and inspired in the biographical and critical approach) defines the comprehensive approach as a utopian and political scheme based on equality, and distinguishes the concepts of «educational track» (based on curricula design) and «training itinerary» (as a result of choices made by students and their social constrictions). The article ends with a proposal of indicators for the classification of the main «training itineraries» at school to encourage social and pedagogical research in this particular area.

Key words: educational system, comprehensive approach, pathways, schooling tracks, transition from school to work, youth, indicators.

Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios

Natalio Extremera Pacheco
Auxiliadora Durán
Facultad de Psicología
Universidad de Málaga

Lourdes Rey
AMADPSI

Resumen

En la última década, la investigación educativa ha puesto de manifiesto la relación existente entre las habilidades de inteligencia emocional (IE) y un mejor ajuste psicológico de los estudiantes. Sin embargo, no existen estudios que examinen si estas habilidades emocionales pueden constituir un factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, facilitar en los estudiantes actitudes positivas hacia sus estudios y tareas. La presente investigación, con una muestra de 371 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas, se centra en el análisis de la relación entre la IE y el grado en que el estudiante está «quemado» en sus estudios (*burnout*), sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera (*engagement*) y sus niveles de estrés. Los resultados evidenciaron que altos niveles de IE en los alumnos se relacionaban con menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas aproximadamente una o dos semanas antes de comenzar el período de exámenes. En el marco de la mejora de la calidad del aprendizaje y del incremento del bienestar psicológico del estudiante, los resultados obtenidos apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en las aulas como un factor amortiguador de los *estresores* académicos y como vehículo para una mayor dedicación hacia el aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia emocional, *burnout*; *engagement*, estrés, estudiantes universitarios.

Abstract: *Emotional intelligence and its relationship with the levels of burnout, engagement and stress in university students*

In the last decade, the educational research has highlighted the relationship between emotional intelligence (EI) abilities and student psychological adjustment. However, there is no research that examines if these emotional abilities might represent a buffer factor for academic stress as well as provide students with positive attitudes towards studying and completing their academic tasks. The present study, based on a sample of 371 university students from two Andalusian universities, focuses on the analysis of the relationship between EI and the levels of academic burnout, vigour, dedication and absorption (or engagement) when carrying out tasks during their degree course as well as stress. The results showed that high levels of EI were related to lower levels of exhaustion, cynicism and higher academic efficacy, lower perceived stress and higher scores on vigour, dedication and absorption when completing academic tasks approximately two weeks before starting the period of exams. As far as the improvement of students' learning quality and their psychological comfort are concerned, these findings reveal the value of developing emotional abilities in the classroom as a buffer factor of academic stress elements and as an important vehicle to increase students' dedication towards learning.

Key words: emotional intelligence, burnout, engagement, stress, university students.

Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos

Jerónimo Juidías Barroso

Universidad de Huelva

Isabel R. Rodríguez Ortiz

Departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Resumen

El artículo se inicia repasando el concepto «resolución de problema» y los distintos modelos de Resolución de Problemas Matemáticos (RPM). A continuación se analizan los distintos factores que pueden intervenir en la RPM dividiéndolos en aquéllos que corresponden al problema matemático, los relativos al alumno o alumna que resuelve el problema y, finalmente, al contexto del aprendizaje de la RPM. Posteriormente, se describen las dificultades a las que puede enfrentarse el alumnado que resuelve un problema matemático. Una vez descritas las dificultades de aprendizaje, el resto del artículo aborda cómo intervenir sobre ellas.

Palabras clave: matemáticas, problemas, ejercicios, conocimiento.

Abstract: *Difficulty in learning and psycho-pedagogical involvement when solving mathematical problems*

This article starts by reviewing the concept of «problem solving» and the different patterns of Mathematical Problem Solving (MPS). Then, the different factors that may intervene in MPS are both analysed and classified into those that belong to the mathematical problem, those that refer to the actual student solving the problem and, finally, those related to the MPS learning

context. Subsequently, the difficulties that students solving a mathematical problem may face are described. Once the learning difficulties have been portrayed, the article deals with how to address them.

Key words: Maths, problems, exercises, knowledge.

Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas

José Saturnino Martínez García

Universidad de la Laguna

Resumen

Este trabajo se centra en la relación entre clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas (DOE), con datos de varios años de la Encuesta de Población Activa (de 1977 a 2004). Durante este período, la DOE es más o menos constante para los varones, aunque se reduce para las mujeres. Es difícil dar cuenta de estos resultados mediante las políticas educativas, pues las reformas comprensivas (LGE y LOGSE) no han afectado a la DOE; cuando disminuyen las becas, en los noventa, disminuye la DOE ligeramente para los varones y drásticamente para las mujeres; y, durante todo el período, ha aumentado el gasto público en educación por estudiante. Intentamos explicar estos hallazgos tanto con la teoría de la acción racional como con la teoría de la reproducción social. La conclusión final es que la teoría de la elección racional se ajusta mejor a la evidencia empírica disponible.

Palabras clave: desigualdad, logro educativo, clase social, género, elección racional, reproducción social, política educativa, Bourdieu, Goldthorpe, Boudon.

Abstract: *Social class, gender and inequality of educational opportunities*

This paper focuses on the relationship between social class, gender and inequality of educational opportunities (IEO), based on data collected from the Survey on Labour Force over several years (1977-2004). During that period, the IEO is more or less constant for males, but it decreases in the case of females. This finding is difficult to explain by means of educational policies given that the comprehensive reform in Spain (LGE and LOGSE) doesn't affect the IEO. When grants decrease in the 90's, the IEO falls slightly for men and radically for women; meanwhile, the public expenditure on education per student has increased over that period. The Rational Action Theory and the Social Reproduction Theory are used in an attempt to

explain these findings. The final conclusion is that the Rational Choice Theory fits better the empirical evidence available at present.

Key words: inequality, educational achievement, social class, gender, rational choice, social reproduction, educational policy, Bourdieu, Goldthorpe, Boudon.

La televisión y el desarrollo de valores

Concepción Medrano Samaniego

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. San Sebastián

Pilar Alejandra Cortés Pascual

Facultad de Educación. Zaragoza

Santiago Palacios Navarro

Escuela de Magisterio. San Sebastián

Resumen

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido la creación y validación de la Escala de Valores televisivos (Val-TV 0.1) basada en el modelo elaborado por Schwartz. Dentro de una investigación más amplia nos interesa avanzar en el análisis de los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. Partimos de la hipótesis de que los propios contenidos televisivos son fuente de aprendizaje de valores. En concreto, defendemos la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de la televisión. Se sistematizan algunas de las investigaciones que han abordado la relación entre la televisión y los valores desde una triple dimensión: los propios contenidos; el medio en sí mismo y el lenguaje. Esta revisión nos permite defender que las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Entendemos que el telespectador incorpora la información televisiva desde distintos contextos y que la enculturación no es unidireccional.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de valores, narrativas televisivas, Escala de Valores Televisivos (Val-TV 0.1).

Abstract: *Television and value acquisition*

This paper presents as one of its objectives the development and validation of the scale of values underlying television contents (Val-TV 0.1) based on the model established by

Schwartz. Within a wider research scope, there is an interest in making progress on the analysis of implicit and explicit values beneath TV contents. This study is based on the hypothesis that television contents themselves constitute a source for learning values. In specific terms, the idea that it is possible to teach and learn values through television is advocated. Some of the research dealing with the relationship between television and values is categorized from a three-fold standpoint: the contents themselves, the medium itself and the language. As a result of this review, it can be stated that the reiterated attacks on television, making it responsible for a great part of the problems suffered by young people today, are not supported by the studies carried out by psychologists over recent decades. It is understood that viewers interpret the information provided by television from different contexts and that enculturation is not unidirectional.

Key words: teaching and learning values, TV narratives, Television Value Scale (Val-TV 0.1).

¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad

María Pallisera Díaz
María Rius Bonjoch

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona

Resumen

La actividad profesional es fundamental en la vida de cualquier persona y en el caso de las que padecen una discapacidad tiene una gran importancia para contribuir a configurar su identidad adulta. En este sentido, la finalidad del artículo es valorar la importancia del trabajo en los procesos de participación social y de calidad de vida de las personas con discapacidad. Por ello, en el artículo se pone de manifiesto la relación que se establece entre la dimensión laboral y la integración social de los individuos con discapacidad mediante el análisis de investigaciones desarrolladas en nuestro contexto, entre las que figuran diversos estudios realizados por nuestro grupo de investigación durante los últimos años. Con la voluntad de conocer con más detalle esta cuestión, se presenta una investigación reciente realizada por nuestro equipo. En ella desarrollamos un estudio de casos centrado en personas con discapacidad psíquica que han participado en experiencias de integración laboral en el mercado ordinario, con el objetivo de obtener información sobre la incidencia de la inserción laboral en diferentes dimensiones de la vida de los trabajadores con discapacidad. Los resultados nos permiten valorar que la experiencia genera cambios positivos, sobre todo a nivel personal (expectativas personales, potenciación del proyecto de vida, mejora de competencias...). Sin embargo, a pesar de que se aprecian mejoras en la dimensión social, el estudio plantea la necesidad de emprender acciones alternativas para potenciar la participación comunitaria de las personas implicadas en la investigación. El artículo concluye con algunas propuestas orientadas a mejorar los procesos de inserción social del colectivo.

Palabras clave: empleo con apoyo, integración laboral, integración social, personas con discapacidad, identidad adulta, calidad de vida, investigación cualitativa, estudio de casos.

Abstract: *What happens after work? Going further than labour integration for disabled people*

Professional activity is crucial in the life of any person and particularly so in the case of disabled people so that they can assume their identity as adults. In that way, this article aims to value the importance of work in the processes of social participation and quality of life of disabled people. Hence, this article reveals the relation established between labour dimension and social integration of disabled individuals by means of the analysis of a research project developed in our context; some of them are studies completed by our group during the past few years. In order to know further about this question, a recent case study -also carried out by our research group- is presented. Mental disabled people who have participated in labour integration in the ordinary labour market become the focus point of this study. The objective is to gather information about the importance of labour integration with respect to different aspects of their life. The results show that positive changes are experienced, particularly at a personal level (personal expectations, improvement in life prospects and skills...). However, in spite of improvements in social aspects, this research discloses an urgent need for setting up alternative initiatives to empower disabled people to be part of other activities within their community. This paper concludes with some proposals to improve social integration of disabled people in their community.

Key words: supported employment, labour integration, social integration, disabled people, adult identity, quality of life, qualitative research, case study.

Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Elena Ramírez Orellana
Ana B. Domínguez Gutiérrez
María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca

Resumen

En este artículo se muestran distintos aspectos relativos al uso y valoración que hacen los profesores de enseñanza obligatoria sobre el papel de las TIC en su trabajo escolar. Se trata de un diseño cualitativo sobre diez centros de Castilla y León, en el que se han realizado entrevistas semiestructuradas para conocer cuestiones relacionadas con el valor que conceden a las TIC; tiempos y espacios de uso; áreas del currículum para las que se utilizan; tipo de tareas en que se introducen, etc. También se analiza la preparación que tienen los profesores para realizar las prácticas escolares con este tipo de recursos; así como la dotación de estos instrumentos en los centros escolares. Los datos obtenidos muestran que la valoración de las TIC es alta, si bien su uso es anecdótico por distintos motivos: recursos insuficientes; escasa formación de los profesores y falta de estrategias para integrarlos en el desarrollo curricular. De hecho, el uso de estos medios parece poco integrado en el trabajo del profesorado.

Palabras clave: educación primaria, actitudes de los profesores, estrategias de enseñanza-aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract: *How teachers with students with Special Educational Needs (SEN) value and integrate Information and Communication Technologies (ICT)*

This article deals with different aspects in relation to how compulsory education teachers with students with SEN (both support teachers and regular classroom teachers) use and value the role of Information and Communication Technologies (ICT) in their work. The research

consists of a qualitative design involving 10 schools (from *Castilla y León*) where semi-structured interviews were carried out to learn the relevant aspects in the value that teachers concede to ICT; times and venues for its use; curriculum areas in which they are used; type of tasks they are used in, etc. Both the preparation required by these teachers to employ such resources in the classroom and how well the schools were equipped was also analysed. The data obtained show that teachers highly value ICT, although these resources are not used enough owing to different reasons: insufficient resources, scant teacher training and lack of strategies for integrating them into the curriculum. In fact, the use and integration of these media appear to be scarce in the teaching staff everyday work.

Key words: primary education, teachers' attitudes, teaching/learning strategies, information and communication technologies.

Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)

Julio Roca de Larios

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación. Campus de Espinardo
Universidad de Murcia

Rosa M^a Manchón Ruiz

Departamento de Filología Inglesa
Facultad de Letras. Campus de la Merced
Universidad de Murcia

Resumen

El presente trabajo gira en torno al ejercicio de la reflexión durante el prácticum desde el punto de vista del formador. En una primera sección introductoria se da cuenta de los orígenes del enfoque reflexivo en la formación de profesores de lenguas, se delimita el concepto de reflexión y se alude a las razones que justifican su inclusión en los programas de formación inicial. La segunda parte se abre con la breve presentación de un estudio empírico en el que se analizó el proceso de reflexión de un grupo de futuros maestros de Inglés durante sus prácticas escolares. El bajo nivel de reflexión hallado, así como algunas sugerencias de la literatura sobre el tema, nos llevan, finalmente, a sugerir una serie de propuestas estructurales y metodológicas para promover de forma explícita la actividad reflexiva entre nuestros estudiantes de cara a la realización del prácticum.

Palabras clave: reflexión, prácticum, Inglés en Primaria, formación inicial.

Abstract: *Analysis of the reflection and preparation of the reflexive activity in the teacher's practicum (English)*

The present paper focuses on the notion of reflection during the practicum from a teacher's perspective. In the first part, the origins of the reflective approach in language teacher education

are described, the concept of reflection is clearly outlined and the reasons for its inclusion in pre-service teacher education programmes are stated. The second part briefly presents the results of an empirical study which analysed the process of reflection of a group of future primary school teachers of English during their first stages of 'hands-on' experience. The low level of reflection perceived in the study together with some recommendations found in the relevant literature in this field lead us to suggest a set of structural and methodological measures aimed at explicitly encouraging reflection among our students as a useful tool during their practicum.

Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate

M^a del Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo

Resumen

Durante las décadas de los años setenta y ochenta, y también en buena parte de los noventa, la mayoría de las publicaciones que se editaron sobre las relaciones existentes entre género y escuela estaban centralizadas en las chicas. Sin embargo, la década de los noventa, en especial su segunda mitad, ha visto emerger una nueva preocupación referida al estudio de los procesos sociales implicados en la construcción de la masculinidad en la institución escolar. En este contexto, el artículo es una revisión teórica de las principales investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón para estudiar la configuración de la masculinidad en la escuela. En primer lugar, se realiza un examen del marco conceptual que sustenta los estudios realizados; en particular de la noción de «masculinidad hegemónica» propuesta por R.W. Connell (1989, 1995), así como de las implicaciones que se derivan de ese constructo teórico. En segundo lugar, se efectúa un recorrido por las principales áreas temáticas investigadas: el deporte escolar y la configuración de la masculinidad, la problemática referida al bajo rendimiento académico de los chicos, el uso del humor y de la moda como medio de construir la identidad masculina, y el desarrollo de la «obligatoriedad heterosexual» como aspecto central en la configuración de la personalidad. Por último, se plantean unas breves pinceladas sobre las posibilidades educativas de las escuelas para ser contextos sociales de referencia que permitan trascender los constreñimientos impuestos a los chicos en la construcción de su identidad. Asimismo, establecemos algunas líneas de investigación a desarrollar en el marco de los estudios sobre masculinidad y contexto escolar.

Palabras clave: masculinidad hegemónica, otras masculinidades, contexto escolar, postestructuralismo.

Abstract: *Masculine identity and school: notes for a discussion*

In the 70's and 80's, and to a large extent in the 90's, most of the publications released about the existing relationships between gender and school were focused on girls. However,

in the 90's, especially in its second half, a new concern surfaced, related to the study of the social processes implied in the construction of masculinity in the school context. This article is a theoretical review of the main research conducted during the 90's in the Anglo-Saxon context in order to study the construction of masculinity at school. Firstly, we carry out an analysis of the conceptual framework that upholds the existing studies; namely, the notion of 'hegemonic masculinity', proposed by R.W. Connell (1989, 1995), as well as the implications derived from this theoretical framework. Next, the main thematic areas related to the cited phenomenon are studied. This has meant to review the following issues: school sport and configuration of masculinity, the problematic questions referred to the low academic achievement in the case of boys, the use of humour and fashion as a means to build the masculine identity, and the development of 'compulsory heterosexuality' as the main factor in the formation of personality. Finally, we raise a few ideas about the educational possibilities for schools to become social contexts of reference that allow the boys to transcend the imposed restrictions in their identity construction. Also, we suggest some of the research lines to be developed further in the framework of studies about masculinity and school context.

Key words: hegemonic masculinity, other masculinities, school context, post-structuralism.

El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz

Universidad de Sevilla

ireyes@us.es

Joaquín Mora Roche

Universidad de Sevilla

mora@us.es

Resumen

En la última década se ha producido en España un notable avance en el reconocimiento de las posibilidades de la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua de comunicación dentro del sistema educativo. Sin embargo, estos avances contrastan con el bajo nivel de dominio de la LSE con la que los jóvenes sordos llegan a los institutos de secundaria, motivado porque el 95% tiene progenitores oyentes, que no dominan la LSE, y porque en los centros de educación primaria están expuestos mayoritaria y exclusivamente a la lengua oral. En estas circunstancias cabe preguntarse hasta qué punto se le puede sacar todo el partido posible a la figura del intérprete o dicho de otro modo hasta qué punto el aprendizaje tardío e informal de la LSE puede afectar su uso como vehículo de transmisión de conocimientos. Para responder a estas cuestiones se presenta un estudio en el que se ha evaluado la comprensión signada de un grupo de personas sordas signantes (nativas y no nativas en LSE), a partir del cual se pueden extraer una serie de implicaciones educativas prácticas.

Palabras clave: Lengua de Signos Española (LSE), sordos, Educación Secundaria.

Abstract: *The educational use of Spanish Sign Language (SSL) and its problematic*

Over the last decade a significant progress has been made towards acknowledging the possibilities of the Spanish Sign Language (SSL) becoming a language for communication within

an educational context. However, this progress contrasts with the low level of SSL command with which deaf young people enter secondary schools, as a result of 95% of parents being able to hear and not being familiar with SSL, and of primary centres being mainly and exclusively exposed to oral language. In these circumstances, it is fair to ask to what extent the late and informal SSL learning may affect its use as a transmission vehicle of knowledge. In order to answer these questions, a study evaluating the SSL understanding of a group of deaf people familiar with SSL (both native and non-native in SSL) is presented. A number of educational practical implications can be drawn from it.

Key words: Spanish Sign Language (SSL), deaf people, Secondary Education.

Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES

Francisco Javier Tejedor Tejedor y Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Universidad de Salamanca

tejedor@usal.es

anagv@usal.es

Resumen

En el presente artículo exponemos los datos obtenidos en el marco de una investigación realizada, a lo largo de tres años, para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. Se presentan las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas del bajo rendimiento universitario de forma comparativa, de modo que se puede apreciar la distinta valoración que unos y otros mantienen sobre el tema. Las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno. El texto termina ofreciendo diversas pautas de actuación para mejorar el rendimiento de los alumnos, que podrán ser tenidas en cuenta en la planificación y gestión de las instituciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras clave: rendimiento académico, sistema universitario, éxito, fracaso, eficacia.

Abstract: *Causes for low performance in university students (according to teachers and students themselves). Proposals for improvement within the European Area for Higher Education*

This article presents the data obtained from an investigation conducted over three years for the Salamanca University Social Council and subsidized by this organisation. Teachers' and students' opinions about the causes for low performance at university level are presented in a comparative way, so that the different valuation that the former and the latter maintain on the issue can be appreciated. The causes for low performance have been classified in three

categories: institutional, teacher-related and student-related. The paper concludes by proposing several courses of action to improve the students' performance, which could be taken on board when planning and managing institutions within the context of the European Higher Education Area.

Key words: academic performance, university system, success, failure, efficacy.

Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones

Ana Vega Navarro
Universidad de La Laguna

Resumen

Son abundantes las recopilaciones bibliográficas, resúmenes de resultados y perspectivas de futuro de las investigaciones realizadas para estudiar las ideas del alumnado en las materias de ciencias. No obstante, las revisiones de los estudios realizados para conocer las ideas y las teorías que mantienen los niños, los adultos y los profesores en relación con algunos conceptos referidos a la Tierra, son escasas y limitadas (Albanese, Dahoni Neves y Vicentini, 1997; Dunlop, 2000); y lo son todavía más en nuestro entorno, pues las realizadas aún no han visto la luz (Vega, 2002; Navarrete, 2003). Este trabajo pretende suplir esa carencia, ya que nos parece que el conocimiento de esos estudios puede ser de gran utilidad, tanto para la orientación bibliográfica de investigaciones futuras como para la formación e información del profesorado. Por eso damos cuenta aquí del estado actual de la investigación, indicando los principales estudios que tratan de las ideas que los niños y los adultos mantienen sobre la forma de la Tierra, el concepto de gravedad, el ciclo día-noche, las fases lunares y la causa de las estaciones. También señalamos las implicaciones que se derivan para las actividades de enseñanza-aprendizaje y exponemos algunas dificultades y cuestiones todavía pendientes de estudio.

Palabras clave: estudios, investigaciones, lagunas, errores, Tierra, Sol, Luna.

Abstract: *Ideas, knowledge and theories of children and adults about the Sun-Earth-Moon relationship. Current state of research*

Bibliographic compilations, result summaries and future research prospects carried out to study pupils' ideas about science-related subjects are profuse. Nevertheless, studies about children, adults and teachers' knowledge concerning the Earth are limited and slender (Albanese,

Dahoni Neves and Vicentini, 1997; Dunlop, 2000); and even more so in our context, as they have not yet been published (Vega, 2002; Navarrete, 2003). This paper aims to compensate that lack, considering that the knowledge of those studies could be extremely useful to point future researches in the right direction and provide them with relevant bibliography and also for teachers' formation and information purposes. That is the reason why we present here the current situation of this field of research, also indicating the most important studies regarding children and adults' ideas of Earth shape, the concept of gravity, day-night cycle, moon phases and season causes. Some of the implications for teaching-learning activities are presented as well as difficulties and questions still to be resolved.

Key words: studies, investigations, gaps, errors, Earth, Sun, Moon.



**Ensayos
e informes**

La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen

Manuela Caballero Murillo

Doctora con mención europea y profesora

Isabel Cuadrado Gordillo

Doctora y profesora titular de la UEX

Resumen

El artículo aborda cómo la enseñanza de las lenguas constituye una de las funciones clave de la escolarización. Los progresos de las didácticas de las lenguas han contribuido a mejorar su enseñanza. La concepción de que era suficiente conocer bien una lengua para enseñarla ha dado paso a una reflexión sobre su significación y a la certeza de que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica conocimientos actualizados y una especialización rigurosa. Es necesario conocer las variables sociolingüísticas, pedagógicas y políticas que entran en juego.

La sociolingüística y lo sociolingüístico están vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de lenguas a nivel social, nivel en el que se determina la política de enseñanza de lenguas de una comunidad; a nivel cultural donde la lengua es el instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; a nivel comunicativo donde la lengua es un mecanismo básico de interacción y a nivel lingüístico.

Palabras clave: didáctica lingüística, sociolingüística, emigración.

Abstract: *Sociolinguistics and the teaching of the language and culture of origin*

This essay addresses language teaching as a key area over the schooling period. Recent developments in language teaching methodology have contributed to improve language teaching. The long-established belief that it was enough to merely know a language in order to teach it has given way to reflection on the significance of language teaching and learning. There is now a firm understanding that the process of language teaching and learning demands

up-to-date knowledge as well as rigorous specialisation. It is essential to know the sociolinguistic, pedagogical and political factors that come into play in the acquisition of languages.

Sociolinguistics and sociolinguistic issues are closely linked to the teaching and learning processes in language acquisition from a social perspective (where the language teaching policy of a community is defined); from a cultural perspective (where language is the instrument of communication between individuals and their surroundings) and from a communication perspective (where language is a basic tool for linguistic interaction).

Key words: language teaching methodology, sociolinguistics, emigration.

Los programas electorales del I4-M y la migración tecnológica hacia el sistema escolar

Ángel San Martín Alonso

Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia

Cristina Sales Arasa

Doctora y profesora de Secundaria

José Peirats Chacón

Profesor de Secundaria y profesor asociado en Didáctica y Organización Escolar

Resumen

A partir de los documentos electorales difundidos por los partidos políticos en las Elecciones Generales de 2004, estudiamos las propuestas e iniciativas sobre la migración de las TIC hacia el sistema escolar que se le hicieron al electorado. Aquí, el concepto de «migración», no ya el de «integración», lo utilizamos en sentido fuerte: como desplazamiento, pero también como revulsivo que transforma el lugar de acogida. Tras el cotejo de los programas, constatamos que la mayoría de los partidos apuestan por la primera opción, mientras que la integración se relega a un segundo plano a diferencia de lo que ocurría en las Elecciones de 2000. Por otro lado, apenas aluden a la dimensión política de las transformaciones que, como consecuencia del movimiento migratorio, el modelo educativo está experimentando.

Palabras clave: Política, Programas electorales, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Brecha digital, Enseñanza, Sistema escolar.

Abstrat: *14-M electoral programmes and technological migration towards the school system*

Based on electoral documents disseminated by the political parties in the 2004 General Elections, proposals and initiatives on the ICT migration towards the school system, which

were suggested to the electorate, are examined. Here the concept of 'migration', not only the one of 'integration', is used in a strong sense: as a displacement, but also as a "repulsive element" that transforms the place of reception. Following the inspection of the programmes, it can be stated that the majority of the parties defend the first option (i.e. migration), whereas integration is relegated to the background, in contrast with what occurred in the 2000 Elections. In addition, the political reach of the transformations that -as a consequence of the migratory movement- the educational model is experiencing, is hardly brought up.

Key words: Politics, Electoral Programmes, Information and Communications Technology, Digital Divide, Teaching, School System.

La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica

Beatriz Sierra y Arizmendiarieta

Universidad de Oviedo

Miguel Pérez Ferra

Universidad de Jaén

Resumen

En este artículo, queremos reivindicar la necesidad de investigar y revitalizar la epistemología didáctica como fuente de resolución de problemas. Se abordará esta cuestión desde la perspectiva del tipo de relación que se plantea entre teoría y práctica. Las formas de entender dicha relación las plasmaremos en la propuesta de tres tradiciones didácticas: la aplicativa, la creativa y la reflexiva. La tradición aplicativa interpreta el vínculo entre teoría y práctica de un modo lineal y unidireccional. La tradición creativa, por su parte, realza la importancia del ámbito práctico origen del descubrimiento de sentido, otorgándole una clara preeminencia sobre el ámbito teórico. Finalmente, la tradición reflexiva supone un intento de armonizar lo mejor de las anteriores y apuesta por una relación de circularidad o interdependencia entre teoría y práctica.

Palabras clave: epistemología, didáctica, ciencia, práctica, teoría, investigación.

Abstract: *Understanding the connection between theory and practice: an epistemological key to teaching*

This paper claims the need to research and revitalize teaching epistemology as a problem solving source, an issue that will be addressed from the type of relationship outlined between theory and practice. How this relationship is understood will be shown by proposing three traditional conducts when teaching: applied, creative and reflexive. The applied tradition explains the link between theory and practice in a lineal and unidirectional way. The creative

tradition enhances the importance of the practical scope as the basis towards discovering sense, awarding it a clear superiority over the theoretical scope. Finally, the reflexive tradition implies an attempt to harmonize the best from the preceding ones and believes in an interdependent or circulatory relation between theory and practice.

Key words: epistemology, teaching methods, science, practice, theory, research.



**Experiencias educativas
(Innovación)**

Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado

Ana M. López

Unidad Educativa Nacional Experimental «Venezuela» y

Universidad Nacional Experimental «Simón Rodríguez»

amlope@gmail.com

Aurora Lacueva

Universidad Central de Venezuela

lacter@cantv.net

Resumen

Siguiendo una metodología de investigación-acción, se diseñan, desarrollan y evalúan iniciativas didácticas hacia la mejor implementación de la enseñanza por proyectos en la escuela. Los resultados indican que los estudiantes aumentaron su protagonismo en todas las etapas del proyecto. Por otra parte, encontraron dificultades para la ejecución de actividades de indagación empírica y para su vinculación con los contenidos teóricos; asimismo, la comunicación de lo investigado necesita desligarse más de la mera repetición memorística, aunque hubo equipos que ensayaron otras modalidades más formativas. La dotación escolar debe mejorar para favorecer el trabajo por proyectos.

Palabras clave: investigación-acción, Venezuela, proyectos de aula.

Abstract: *Project-based teaching: an action-oriented research in 6th grade*

Following an action-research methodology, we design, develop and evaluate didactical initiatives towards a better implementation of project-based learning at the primary school level. Results show that students increased their participation in all the phases of the project. Difficulties were encountered in the enactment of activities of empirical research and in the connection among them and theoretical content. Also, communication of students research

has to distance more from mere recitation, although there were groups which tried other, more formative alternatives. School resources must improve in order to favor authentic project-based learning.

Key words: action-oriented, Venezuela, project-based learning.



Índice Bibliográfico

Índice bibliográfico de la *Revista de Educación*. Año 2006 (números 339-340-341 y extraordinario)

Mónica Ortega Roig
Revista de Educación

Resumen

Este índice contiene un listado de los artículos y reseñas publicadas por *Revista de Educación* en los tres números ordinarios (339, 340 y 341) y el número extraordinario del año 2006. En primer lugar, se relacionan los artículos que componen la sección monográfica de la revista, clasificados y ordenados por números. A continuación, se presentan los artículos publicados en la sección ordinaria, clasificados en las tres subsecciones habituales de cada número, *investigaciones y estudios*, *ensayos e informes* y *experiencias educativas (innovación)*, y ordenados alfabéticamente. En tercer lugar, se relacionan los artículos del número extraordinario dedicado al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). A continuación, se presenta una relación de los libros reseñados durante el 2006 y, por último, se incluye un listado alfabético de los autores que han publicado en los cuatro números de la revista en 2006.

Palabras clave: artículos, monografías, investigación educativa, ensayos sobre educación, informes sobre educación, experiencias educativas, innovación educativa, reseñas.

Abstract: *Bibliography index of Revista de Educación. Year 2006 (issues 339-340-341 and extraordinary)*

This index contains a list of the papers and reviews published by *Revista de Educación*, in its three ordinary issues and extraordinary one along 2006. Firstly, there is a list of the papers of the monograph section of the journal, classified in the same order as they are in the issue. After that, the papers published in the ordinary section are given, classified in the three regular subsections of each issue, *research and studies*, *reports and essays* and *education experiences (innovation)*, in alphabetical order. Thirdly, the papers from the extraordinary issue -dedicated to the Programme for International Student Assessment (PISA)- are listed.

Then, there is a list of the reviewed books in 2006 and finally, a list of all the authors who have published in 2006.

Key words: papers, monographies, education research, education essays, education reports, education experiences, education innovation) reviews.



**Recensiones y
libros recibidos**

Recensiones y libros recibidos

Listado de libros reseñados

ARIAS, A. R.; CANTÓN, I. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, Davinci Continental S. L. (Olga Arias-Gundín)

BALLENATO PRIETO, G. (2006): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid, Pirámide. (Isabel Cantón Mayo)

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó. (Luis Martínez)

CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama. (Eva Pérez Ramos)

ESCAMILLA, A.; LAGARES, A. R. (2006): *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, Graó. (Cristina Tiernes Cruz)

ESCOLANO BENITO, A. (dir) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del Libro). (Juan Manuel Fernández Soria)

GARCÍA GARRIDO, J. L.; EGIDO GÁLVEZ, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente*. Pamplona, EUNSA. (Agustín de la Herrán)

HERRÁN, A. DE LA; CORTINA, M. (2006): *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Universitas. (Jesús Asensi)

SANTOS REGO, M.A. (ed.) (2006): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, GEU. (José Manuel Vez)

TORRE S. DE LA; MORAES, M. C. (2005): *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga), Aljibe. (Montserrat González)

URBIETA, J. R. (2006): *El Regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid, Narcea. (Laura Prieto Roca)

Listado de libros recibidos

BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FORÉS A. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, Narcea.

DO CARMO GREGÓRIO, M. (2006): *L'Enseignement de la lecture et de l'écriture au Portugal (1850-1974)*. París, L'Harmattan.

KEOGH, B. K. (2006): *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora*. Madrid, Narcea.

MENÉNDEZ MONTAÑÉS, C.; MORENO OLIVER, F. X. (2006): *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Barcelona, Graó.

NAYA, L. M.; DÁVILA, P. (coord.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia, Erein.

OYA, C.; BEGUÉ, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*. Documento de trabajo núm. 6. Madrid, Fundación Carolina y Fundación Entreculturas. Disponible en: <http://www.fundacioncarolina.es>

RODRÍGUEZ GARRIDO, C. (2006): *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona - Horsori.

SANABRIA RODRÍGUEZ, L. B.; MACÍAS MORA, D. (2006): *Formación de competencias docentes. Diseñar y aprender con ambientes computacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ZULUAGA, O. L.; NOGUERA, C. E.; QUICENO, H.; SILDARRIAGA, O.; SAENZ, J.; MARTÍNEZ, A.; CARUSO, M.; RUNGE, A. K.; VEIGA-NIETO, A.; SCHÉREER, R.; RIFÀ, M.; NARODOWSKI, M.; ECHEVERRI, A.; AGUILAR, D. A.; VITARELLI, M. (2005): *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Normas generales para la presentación de trabajos

La *Revista de Educación* es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

1. Todos los artículos deberán ser originales o inéditos, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores deberán hacer constar en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
2. Son objeto de evaluación externa todos los trabajos. El original recibido será evaluado anónimamente por, al menos, dos expertos externos (por el procedimiento de doble ciego, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo.
3. La recepción del artículo no supone su aceptación.
4. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
 - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
 - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
 - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
 - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
 - En una hoja aparte se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
5. Extensión:
 - En el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
6. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
7. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (1994, 4ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

- a) Libros:
- Obra completa:
 Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
 GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Capítulo de libro:
 COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose», en A. PRESSLEY; C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.
- Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:
 BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.
- Varias obras del mismo autor:
 MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.
 — (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.
 — (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.
- Mención de editores o coordinadores:
 FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M. A. (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- b) Revistas: Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecomillado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
 GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.
- c) Páginas web: Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23/11/2005)
8. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: nombre y apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas (ver apartado 6).
9. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor; año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
10. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en el maquetado del artículo.
11. Los autores que citen trabajos publicados en esta revista deben incluir la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, pp., año de publicación.

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

La Dirección de la Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

General guidelines for the submission of manuscripts

Revista de Educación is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year, three regular ones and one especial.

1. All manuscripts must be original or unpublished papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This should be specified by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
2. All the papers are subject to external assessment. The original paper will be anonymously reviewed by at least two external experts (this will be done according to the double-blind method, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
3. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.
4. Submission of manuscripts and style of presentation:
 - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
 - At the head of the paper's first page the following information should appear:
 - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English).
 - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
 - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified on a separate sheet of paper.
5. Length:
 - Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In these cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
6. In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
7. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (1994, 4th ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

a) Books:

Complete work:

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in italics, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Chapter book:

COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose», en A. PRESSLEY; C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

Presentations, symposia, conferences and seminars:

BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Different works by the same author:

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

— (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

— (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mention of editors or coordinators:

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M. A. (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) Journals: Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in inverted commas, comma, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) Web pages: Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title «Web pages». The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g.

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23/11/2005)

8. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography (see point 6).
9. Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
10. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. must be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
11. The author should include the following information when citing this journal: *Revista de Educación*, number, pages, year of publication.

The Editorial Staff of *Revista de Educación* thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación

JUANA M^a SANCHO GIL: **Presentación.**

MIGUEL LORENTE ACOSTA: **Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones.**

MICHALINOS ZEMBYLAS Y CHRYSTALLA KALOYIROU: **Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas.**

CATHERINE BLAYA; ERIC DEBARBIEUX Y BEATRIZ LUCAS MOLINA: **La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos.**

CARLOS LOMAS: **¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad.**

FERNANDO HERNÁNDEZ; JUDIT VIDIELLA; FERNANDO HERRAIZ Y JUANA M^a SANCHO: **El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades.**

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ: **El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela.**

CARME PANCHÓN E IGLESIAS: **Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro.**

SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA: **Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres.**

MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA; ANA MAÑERU MÉNDEZ; RAQUEL MARTÍN SÁNCHEZ; CRISTINA DE LA TORRE SANZ Y ALMUDENA ALCALDE RUMAYOR: **La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es