Mª José Díaz-Aguado

Prevenir la **violencia** *contra* las **MUJERES:** *construyendo* la **igualdad**

(Programa para Educación Secundaria)

Madrid, 2002

El programa que aquí se presenta ha sido desarrollado y evaluado en una serie de investigaciones subvencionada por el Instituto de la Mujer y realizada por el siguiente Equipo investigador de la Universidad Complutense:

Dirección general

Mª José Díaz-Aguado Jalón

Dirección metodológica

Rosario Martínez Arias

Investigadoras

Mª José Díaz-Aguado Jalón
Rosario Martínez Arias
Mª Teresa Andrés Martín
Belén Martínez Fernández
Gema Martín Seoane
Paz Toldos Romero

Han colaborado también en esta investigación

María Gutierrez Sorroche (computación)
Mª Teresa Ballesteros Ramos (computación)

Centros de educación secundaria

I.E.S Juan Carlos I (Ciempozuelos), I.E.S Luis Braille (Algete); I.E.S Antonio Gala (Mótoles); I.E.S Gustavo Adolfo Becquer (Algete); I.E.S Dolores Ibarruri (Fuenlabrada); I.E.S. Ortega y Gasset (Madrid); I.E.S. Clara Campoamor (Getafe)

Profesores/as que han colaborado

Felipe Tostón, Jose Antonio Barez, Mª Teresa Martín, Ernestina García, Mª Mar Gonzalez, Fernando López, Jose Ramón Boal, Inés Cárdenas, Lourdes Gómez, Rosa Burgo, Jose Luis Medina, José Miguel León, Teresa Rubio, Francisco Estevez, Pilar Pascual, Manuel Serrano, Gonzalo Cáceres, Mª Angeles Muñoz, Yolanda Payar, Juan Carlos Jiménez, Mª Luz Braga, Julian Sánchez y Carmen Sánchez

---

Maquetación y diseño: PardeDÓS
Imprime: Seg. Color
Depósito legal: M-20115-2002
NIPO: 207-02-028-8

Índice

	Pág.
Prólogo	9
Fundamentacion psicopedagógica	19
1. Adolescencia, sexismo y violencia de género	21
1.1. Componentes y funciones del sexismo	21
1.1.1. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales	21
1.1.2. El sexismo no se produce de forma gratuita	24
1.2. Diferencias evolutivas en la comprensión de los grupos sociales	26
1.3. Condiciones que influyen en la construcción del género y en el riesgo de violencia	29
1.3.1. Las causas de la violencia contra la mujer y su representación	29
1.3.2. La distribución del poder entre hombres y mujeres	30
1.3.3. Los modelos a través de los cuales se desarrollan las expectativas básicas y se aprende a dar significado al mundo propio y ajeno	32
1.3.4. Creencias relacionadas con la discriminación y la violencia	33
1.4. Género y construcción de la identidad en la adolescencia	35
1.4.1. Autoconcepto e identidad	35
1.4.2. Diferencias en función del género	37
1.5. Avances y limitaciones en la construcción de la igualdad	39
1.5.1. Superación de las creencias que conducen a la violencia de género	39
1.5.2. Igualdad y diversidad en la adolescencia	41
1.5.3. Sexismo y currículum	46

1.5.4. El análisis de las características de los y las adolescentes actuales en relación al sexismo y la violencia como punto de partida del programa de intervención 49

2. Innovaciones educativas para la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia 57

2.1. Condiciones básicas de los procedimientos de intervención 57

2.1.1. Adaptar la educación a los actuales cambios ayudando a afrontar la incertidumbre 57

2.1.2. Proporcionar experiencias en las que aprender a construir la igualdad y el respeto mutuo 58

2.1.3. Dar más protagonismo al alumnado y luchar contra las segregaciones que se producen en el aula 60

2.1.4. La colaboración como componente básico 62

2.1.5. Hacia una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado 63

2.1.6. El papel de los documentos audiovisuales 66

2.1.7. Las tareas en las que los alumnos y las alumnas hacen de expertos/as 67

2.2. La discusión entre compañeros/as 68

2.3. Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad 72

2.4. Enseñar a resolver conflictos 75

2.5. El desarrollo de la democracia 78

Programa de intervencion. Objetivos, actividades y contenidos 81

3. Objetivos y condiciones del programa 83

3.1. Incluir la lucha contra el sexismo y la violencia en el currículum escolar 83

3.2. Favorecer la construcción de una identidad no sexista contraria a la violencia 85

3.3. Integrar la lucha contra el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos 86

3.4.Integrar la intervención que se realiza en la escuela con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad 88

4. Secuencia de actividades y materiales 89

4.1. La construcción de la igualdad 90

4.1.1. Habilidades comunicativas necesarias para la discusión 91

4.1.2. Inicio de las actividades a partir de los materiales *Democracia es igualdad* 92

4.1.3. Procedimiento y condiciones para enseñar habilidades sociales 94

4.1.4. Procedimiento y condiciones de la discusión en equipos heterogéneos 96

4.1.5. Discusión a partir del vídeo didáctico *Democracia es Igualdad* 97

4.2. La detección del sexismo 99

4.2.1. Detección del sexismo en el lenguaje 99

4.2.2. El sexismo en los medios de comunicación 101

4.2.3. Evaluación de *Mensajes para la Igualdad* 103

4.3. La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado 109

4.3.1. Objetivos 109

4.3.2. Elaboración de una Declaración de los Derechos Humanos en equipos heterogéneos 110

4.3.3. Comparación con la declaración elaborada en 1948 111

4.3.4. Análisis y discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado 112

4.4. Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla 113

4.4.1. La importancia de las representaciones 113

4.4.2. Objetivos 114

4.4.3. Discusión sobre la naturaleza de la violencia a partir del vídeo *Odio y destrucción* 115

4.4.4. Discusión sobre el abuso y la victimización en el contexto escolar y elaboración de un decálogo para erradicar dichos problemas 119

4.5. La prevención de la violencia contra la mujer 121

4.5.1. Conocer los primeros indicios del abuso en la pareja y cómo evoluciona 121

4.5.2. Discusión sobre la naturaleza de la violencia contra la mujer a partir del vídeo *Hogar, triste hogar* 123

4.5.3. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia contra la mujer 125

4.6. Investigación cooperativa 126

4.7. La construcción de una identidad no sexista, no violenta 129

4.8. Resumen y temporalización de las actividades incluidas en el programa 129

5. Contenidos: guía informativa sobre el sexismo y la violencia contra la mujer 133

5.1. Análisis del lenguaje 133

5.1.1. Lenguaje y diferencias sociales 134

5.1.2. El uso del femenino y el masculino 134

5.1.3. Género y sexo 137

5.2. El sexismo y la violencia contra la mujer desde una perspectiva histórica 138

5.2.1. Hombres y mujeres en la prehistoria 139

5.2.2. Los orígenes de la democracia, la exclusión de las mujeres y la división del mundo en ámbito público y ámbito privado. 140

5.2.3. Las divisiones sociales en la Edad Media 142

5.2.4. La vida de las mujeres antes de la Revolución industrial. El matrimonio o el convento. 144

5.2.5. La Inquisición y las brujas 147

5.2.6. Del feudalismo a la familia nuclear y al reconocimiento de la igualdad de derechos civiles y políticos solo para el hombre 149

5.2.7. El feminismo y la lucha por el derecho de la mujer al voto 160

5.2.8. De los derechos civiles y políticos a los derechos sociales y económicos y el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres 162

5.3. El reconocimiento de los derechos de la mujer en Naciones Unidas 166

5.4. La construcción de la igualdad a través de la democracia paritaria 171

5.5. Análisis de la situación actual. Avances y limitaciones en la igualdad entre hombres y mujeres en España hoy 175

5.5.1. Educación 175

5.5.2. Empleo 176

5.5.3. Responsabilidades domésticas 178

5.5.4. Ocio y necesidades personales 181

5.5.5. Poder y toma de decisiones 181

5.5.6. Los retos actuales de la construcción de la igualdad 182

5.6. La importancia de compartir la educación y el cuidado de hijos e hijas desde una perspectiva psicológica 184

5.6.1. La educación familiar: una responsabilidad compleja 184

5.6.2. También el cuidado del bebé debe ser una responsabilidad compartida 186

5.6.3. Cambios originados por la maternidad y la paternidad 188

5.6.4. Depresión y género 164

5.7. Violencia doméstica y violencia contra la mujer desde una perspectiva psicológica 192

5.7.1. Peculiaridad de las relaciones familiares 192

5.7.2. El maltrato infantil 193

5.7.3. La violencia contra la mujer 195

5.7.4. Condiciones de riesgo de violencia doméstica 199

Investigación experimental sobre la eficacia del programa e instrumentos de evaluación 205

6. Investigación experimental sobre la eficacia del programa 207

6.1. Perspectiva metodológica y antecedentes 207

6.2. Objetivos e hipótesis 211

6.3. Método 213

6.4. Resultados y conclusiones a partir de la evaluación por el profesorado participante 217

6.5. Resultados y conclusiones sobre el cambio evaluado directamente en los y las adolescentes 226

7. Instrumentos de evaluación 229

7.1. Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia 229

7.1.1. La evaluación a través de cuestionarios estandarizados 229

7.1.2. Dimensiones del Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia 231

7.1.3. Normas de aplicación 237

7.1.4. Normas de corrección 237

7.1.5. Relación entre las Actitudes hacia el Género y la Violencia y otras variables 238

7.1.6. Sensibilidad para evaluar el programa de intervención 241

7.1.7. C.A.G.V 242

7.2. La evaluación de la integración social a través de la sociometría 248

7.2.1. La utilización de procedimientos sociométricos para formar los grupos heterogéneos 248

7.2.2. Normas de interpretación 250

7.2.3. Relación entre los distintos índices sociométricos 252

7.2.4. Relación entre los índices sociométricos y otros indicadires 253

7.2.5. Cuestionario sociométrico 255

Referencias bibliografícas 257

Prólogo

Prólogo

Contexto

El programa que aquí se presenta se ha desarrollado dentro de una investigación subvencionada y publicada por el Instituto de la Mujer, con el título *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), basada en una estrecha unión entre la investigación básica y la aplicada, y orientada en torno a dos objetivos generales: 1) conocer hasta qué punto se han superado el sexismo y el riesgo de violencia de género entre los y las adolescentes actuales; 2) y desarrollar y evaluar un programa de intervención que permita reducir las condiciones de riesgo detectadas, para prevenir así dichos problemas.

La investigación mencionada en el párrafo anterior se sitúa dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo luchar contra la exclusión, la intolerancia y la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2000), y representa la continuación de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes,* desarrollados gracias a la ayuda del Instituto de la Juventud, que los ha publicado en

cuatro libros y dos vídeos, y los distribuye a instituciones y asociaciones que trabajan en este ámbito. Las investigaciones llevadas a cabo en dichos programas reflejaron que a pesar de incluir en ellos actividades destinadas específicamente a la prevención de la violencia doméstica, su tratamiento en las aulas era prácticamente nulo, debido probablemente a la dificultad que dicho tema supone para la mayoría de profesores/as. Superar estas dificultades, desarrollando los programas desde la perspectiva del género, para poder prevenir así el sexismo y la violencia contra la mujer, es el principal objetivo del programa que aquí se presenta.

El papel de la educación y los medios necesarios para hacerlo posible

Como se reconoce en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, celebrada en Pekín en 1995: "La igualdad, la colaboración entre mujeres y hombres y el respeto de la dignidad humana deben estar presentes en todos los estadios del proceso de socialización. Los sistemas educativos deberían promover el respeto propio, el respeto mutuo y la cooperación entre mujeres y hombres". Y entre las medidas que han de adoptarse para prevenir la violencia contra la mujer se incluyen como referencias más explícitas a la educación, la necesidad de modificar los modelos y prejuicios sexistas basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno u otro sexo; despertar la conciencia de que la violencia contra mujeres constituye una violación contra sus derechos humanos; sensibilizar contra los efectos negativos de la violencia en la familia, en la comunidad y en la sociedad; enseñar a comunicarse sin violencia; asesorar a las víctimas de la violencia, actuales o potenciales, para que puedan protegerse de las agresiones; y eliminar el acoso y otras formas de violencia de las instituciones educativas.

El reconocimiento del papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la erradicación de la violencia contra la mujer es hoy generalizado, tanto entre las personas que trabajan específicamente en este tema desde distintos ámbitos, que casi siempre destacan la prioridad del cambio educativo, como entre el conjunto de la población, que considera la educación como una herramienta fundamental para cambiar las actitudes y las conductas que llevan a perpetuar el sexismo y la violencia de género de generación en generación. En este sentido, cabe considerar los resultados obtenidos en el Eurobarometro de 1999, realizado en la Unión Europea sobre la violencia contra la mujer, en el que el 91% de las personas entrevistadas afirmaron que "educar a la juventud en el respeto mutuo" podría ayudar a combatir dicho problema. Pero reconocer la importancia que el cambio educativo puede tener para avanzar en la erradicación de la violencia contra la mujer no parece ser suficiente para llevarlo a la práctica. Así cabe interpretar, por ejemplo, que las propuestas desarrolladas en distintos foros internacionales sobre este tema pocas veces incluyan recomendaciones detalladas y específicas que permitan ir mucho más allá de lo propuesto en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres.

Las investigaciones realizadas para desarrollar y comprobar acciones educativas específicas en este campo, incluidas las llevadas a cabo para desarrollar este programa, permiten destacar cuatro condiciones básicas para que los centros escolares puedan poner en marcha medidas eficaces en la prevención de la violencia contra la mujer:

1) Favorecer la formación del profesorado.

2) Desarrollar programas que permitan plantear el problema de forma específica, desde la perspectiva del género, pero integrándolo, al mismo tiempo, en una perspectiva más amplia,

sobre la igualdad, los derechos humanos y el rechazo a toda forma de violencia.

3) Llevarlos a cabo a través de procedimientos participativos, que permitan al alumnado integrar estos valores en su propia identidad.

4) Y proporcionar al profesorado una serie de materiales, que contribuyan a la eficacia de los programas.

El programa que aquí se presenta se ha desarrollado con el objetivo de facilitar las cuatro condiciones anteriormente mencionadas.

El tratamiento específico de la violencia contra la mujer, integrado en una perspectiva más amplia

Una de las dificultades que deben superar los programas de prevención de la violencia contra la mujer es la desigualdad de los avances producidos con los programas llevados a cabo en las escuelas con anterioridad desde la perspectiva del género, que, con frecuencia, han resultado más eficaces para las mujeres que para los hombres, siendo, en algunas ocasiones, percibidos por éstos como una amenaza. Para superar dichas dificultades, y lograr una eficacia generalizada de los programas, conviene combinar una metodología que incluya específicamente la violencia de género y su conexión con el sexismo, pero que la inserte dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos.

Al incluir el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia, conceptualizándolos como dos graves amenazas a los

derechos humanos, se favorece su comprensión como problemas que nos afectan a todas y a todos, puesto que ponen en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos. Conviene, además, ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo y la violencia suponen para todos los seres humanos, al reducir los valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo) e impidiendo el desarrollo de los valores tradicionalmente asociados al otro sexo, o incluso discriminando a las personas que los incluyen en su identidad.

Procedimientos educativos para favorecer la construcción de una identidad no sexista y no violenta

Es imposible contrarrestar con métodos educativos tradicionales el conjunto de influencias sociales que todavía hoy siguen contribuyendo a reproducir los esquemas sexistas. Para superarlas es necesario desarrollar procedimientos educativos en los que se dé un papel muy activo a las alumnas y a los alumnos, en interacción con sus compañeras y compañeros, y en los que aprendan a analizar críticamente los estereotipos y modelos que pueden llevar a reproducir el sexismo, como los que transmiten con frecuencia los medios de comunicación. Objetivo que se favorece utilizando dichos medios de comunicación como herramienta educativa.

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado reflejan la eficacia que los documentos audiovisuales adecuadamente diseñados pueden tener para desarrollar la igualdad y prevenir la violencia, como complemento de gran valor junto a otros instrumentos. Entre las ventajas de dichos documentos cabe destacar que: 1) favorecen un procesamiento más pro-

fundo de la información; 2) son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; 3) llegan incluso a los individuos con dificultades para atender a otros tipos de información , entre los que suelen encontrarse los que tienen mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado); 4) y logran un mayor impacto emocional, activando con gran eficacia la empatía.

Componentes del programa

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el programa que aquí se presenta incluye los siguientes componentes:

- *Análisis sobre la adolescencia, el sexismo y la violencia de género.* El punto de partida para el desarrollo de este programa, que se presenta en el primer capítulo, ha sido el análisis de: las causas que pueden conducir al sexismo y a la violencia y las condiciones que deben promoverse en la actualidad para prevenir dichos problemas desde la adolescencia.

- *Innovaciones educativas.* El programa se basa en procedimientos, que se describen en el capítulo dos, y que dan un alto protagonismo al alumnado en su propio aprendizaje, ayudándole a descubrir en la práctica los valores de igualdad y respeto mutuo, contrarios a los problemas que se quiere prevenir: el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, la discusión y el debate sobre los conflictos generados en la construcción de la igualdad o las tareas en las que desempeñan el papel de expertos/as contra dichos problemas.

- *Objetivos, actividades y materiales.* En el capítulo tres y cuatro se presentan los objetivos específicos que con este pro-

grama se pretenden conseguir, y su concreción en una secuencia de actividades y materiales (como los documentos audiovisuales incluidos en el vídeo uno) que permiten promoverlos con eficacia. En este guión de actividades específicas pueden encontrarse pautas sobre cómo llevar a la práctica el programa y utilizar los distintos documentos que en él se incluyen.

- *Contenidos: guía informativa sobre el sexismo y la violencia contra la mujer.* En el capítulo cinco se incluyen una serie de datos, análisis y citas textuales, que pueden favorecer el desarrollo transversal de la prevención del sexismo y de la violencia de género desde distintas áreas del currículum (Lengua, Historia, Ética y Filosofía, Psicología, Sociología, Estadística...). El criterio utilizado para la selección de esta información ha sido el de su significación para favorecer cambios de actitud en la dirección de los objetivos propuestos en el programa.

- *Investigación experimental sobre la eficacia del programa.* En el capítulo seis puede encontrarse un resumen del estudio realizado para evaluarlo, así como de los principales cambios producidos en el alumnado participante, al compararlos con un grupo de control que no participó, y de la percepción que del programa y sus resultados tiene el profesorado que lo desarrolló.

- *Instrumentos de evaluación.* En el capítulo siete se incluyen dos instrumentos de evaluación que pueden ser de utilidad para formar los grupos heterogéneos en los que se basa el programa: *la Sociometría y el Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia*. Este último puede permitir, además, evaluar la eficacia del programa comprobando si ha contribuido a mejorar dichas actitudes, sin que

sea necesario invertir mucho tiempo en su aplicación ni en su corrección. En la publicación completa de la serie de investigaciones realizadas para desarrollar el programa (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) puede encontrarse una descripción más completa de dichos instrumentos, así como de los otros utilizados para evaluar la eficacia del programa experimental.

- *Documentos audiovisuales para utilizar en el aula.* En el vídeo uno se incluyen seis documentos audiovisuales que favorecen la eficacia de algunas de las actividades incluidas en los programas. Dos de ellos (*Democracia es igualdad* y *Odio y destrucción)* fueron ya incluidos en los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia*, y se presentan también aquí para favorecer la inclusión de este programa dentro de una perspectiva más amplia, contra la exclusión y la violencia en general. Y los otros cuatro *(La mujer en la publicidad, Mensajes para la igualdad, Hogar, triste hogar, Mensajes contra la violencia hacia la mujer),* tratan específicamente sobre el sexismo y la violencia de género.

- *Documentos audiovisuales para la formación del profesorado.* Los dos documentos audiovisuales que se incluyen en el vídeo dos pueden proporcionar una primera visualización del programa, en torno a sus dos ejes básicos: 1) *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos; 2) La prevención de la violencia contra la mujer*. En él se incluyen secuencias de las actividades propuestas en el programa y de la opinión de las personas que en él participaron.

Fundamentación

Psicopedagógica

1. Adolescencia, sexismo y violencia de género

1.1. Componentes y funciones del sexismo

Antes de analizar cómo es la situación actual de los y las adolescentes en relación al sexismo y a la violencia, conviene recordar algunas características básicas sobre la naturaleza de dichos problemas.

1.1.1. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales

El sexismo incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales debe orientarse tanto su explicación como su prevención:

1) El componente cognitivo del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultu-

ra, el aprendizaje... Creencias que llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. Y que están estrechamente relacionadas con las deficiencias cognitivas que subyacen a todo tipo de violencia, como la dificultad para comprender los problemas sociales en toda su complejidad, reduciéndolos a categorías absolutas y dicotómicas (en términos de blanco y negro), las dificultades para inferir adecuadamente cuales son las causas que originan los problemas, o la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas (Fincham et al, 1997). En función de la relevancia que este componente cognitivo tiene en las actitudes intergrupales durante la adolescencia, puede explicarse por qué éstas suelen mejorar al incluir en la enseñanza actividades sobre el origen histórico de las diferencias entre grupos, y al superar la invisibilidad del grupo con menos poder en el currículum (Díaz-Aguado, 1992; 1996).

2) El componente afectivo o valorativo que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las que dicha hombría se ve amenazada. Componente que permite explicar las relaciones observadas desde hace décadas y también en los estudios recientes entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, incluyendo no solo la que ejercen contra las mujeres sino también la que ejercen contra otros hombres e incluso contra sí mismos (Kauffman, 1997); así como la superior tendencia de los adolescentes a comportarse y a justificar la violencia en mayor medida que las adolescentes y la superior

tendencia de ellas a sentirse culpables, con menor autoestima y tendencia a la depresión que ellos (Bybee, 1998). En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que el individuo utiliza como modelo de referencia para construir su identidad.

3) Y el componente conductual del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas (Strauss y Yodanis, 1997).

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los diversos componentes de las actitudes intergrupales reflejan que éstos se producen con una relativa independencia (Rosenfield y Stephan, 1981):

1) El desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo.

2) Las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeras/os, familia, profesoras/es...) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo.

3) Y las experiencias específicas que se han vivido en relación a individuos de otros grupos que se perciben diferentes o en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.

En función de lo cual, parece necesario incluir en la prevención del sexismo y de la intolerancia actividades e influencias que

permitan extender su eficacia a todos sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

1.1.2. El sexismo no se produce de forma gratuita

El sexismo suele ser utilizado para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: 1.-obtener experiencias de poder y de control; 2.-simplificar la realidad; reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas; 3.-integrarse en el grupo de referencia, puesto que al compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece aumenta la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo; 4.-reducir la incertidumbre sobre la propia identidad, al categorizar de modo simplificado las diferencias entre el propio grupo y los otros grupos; 5.-o resolver conflictos de intereses activando sesgos atribucionales que permiten justificar la propia conducta, aunque implique violencia y discriminación.

En relación a las funciones anteriormente mencionadas cabe considerar el hecho de que en determinadas condiciones aumente considerablemente el riesgo de sexismo, como son: 1) la incertidumbre sobre la propia identidad, que se produce en situaciones de crisis o/y en determinados momentos vitales como la adolescencia, en las que puede incrementarse la necesidad de comprobar la integración en el grupo de referencia por la exclusión de otros; 2) las situaciones de una alta activación emocional (generadas por el miedo o la percepción de haber sido injustamente tratado) que obstaculizan procesos cognitivos de superior complejidad; 3) o los conflictos de intereses, que activan sesgos perceptivos para justificar la defensa de los del propio grupo.

De acuerdo con el principio de *economía mental*, las características personales que resultan fáciles de percibir a través de la *apa-*

riencia física (como el color de la piel o el sexo) son las que con más facilidad originan en determinadas condiciones una *percepción estereotipada* de las personas, considerándolas como si fueran un único individuo en función de dicha característica física e ignorando el resto de sus peculiaridades. Las condiciones expuestas en el párrafo anterior suelen hacer que el estereotipo se convierta en prejuicio (en una actitud negativa que conduce a la discriminación), especialmente cuando se incluye al individuo en un grupo que se percibe con menos poder o como una amenaza.

El extremo de la simplificación que supone el prejuicio se produce en el pensamiento dicotómico, en el que sólo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta o imperfección total. La calidad psicológica de la vida de las personas que perciben el mundo en dos categorías suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no es perfecto (como sucede con frecuencia) lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable. El estudio de dichos problemas permite afirmar que la tolerancia (hacia uno mismo y hacia los demás) es una condición necesaria para el bienestar psicológico, para ese bienestar al que solemos denominar felicidad.

¿De qué depende que la duda y la incertidumbre se conviertan en fuente de progreso o de intolerancia y violencia? Suele producirse progreso cuando la persona que las experimenta no tiene miedo de dudar, cuando acepta dicha duda y la utiliza para buscar nuevas soluciones a los problemas que la suscitan. Y suele producirse, por el contrario, intolerancia cuando la persona se siente muy insegura y trata de reducir la incertidumbre incluyéndose en un determinado grupo, que percibe como superior, y se excluye de otro grupo, que considera inferior.

De lo anteriormente expuesto se deduce que para prevenir el sexismo y otras formas de intolerancia es necesario intervenir a un doble nivel:

1) Directamente, desarrollando actitudes, conocimientos y conductas contrarias a dichos problemas; a través de la empatía, la solidaridad, y el respeto a los derechos humanos.

2) Indirectamente, proporcionado recursos positivos con los que poder responder a las funciones anteriormente expuestas sin necesidad de recurrir a los problemas que se quiere prevenir; recursos que permitan: construir una identidad diferenciada y positiva, tolerar la incertidumbre, obtener poder y protagonismo social de forma positiva así como resolver los conflictos de intereses a través de la reflexión, la comunicación y la negociación.

1.2. Diferencias evolutivas en la comprensión de los grupos sociales

El proceso por el cual se comprenden las diferencias y semejanzas que existen entre el propio grupo y los otros grupos (étnicos, de genero....) (Allport, 1954; Slaby y Frey, 1975; Díaz-Aguado, Dir, 1996) atraviesa por una serie de etapas universales, estrechamente relacionadas con otras transformaciones cognitivo-evolutivas que se producen con la edad, y que conducen, en general, a una progresiva superación del sexismo y de la intolerancia.

1) En una *primera etapa*, los/as niños/as no diferencian entre las distintas categorías sociales o tienen un concepto vago de las mismas. Aunque aprenden las etiquetas que sus padres asignan a determinados grupos e interiorizan los sentimientos asociados a dichas etiquetas, son incapaces de incluir en ellas

con precisión a los individuos correspondientes. Esta falta de diferenciación conduce a la centración en la orientación y posición del propio grupo de forma absoluta, aceptándola sin crítica, aunque no se conozca con exactitud.

2) En *una segunda etapa,* el individuo es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo, que tiende a sobrevalorar, y los otros grupos, que tiende a infravalorar. Todos los miembros del exogrupo son rechazados en cualquier circunstancia, siendo juzgados como inferiores al propio grupo en todos los aspectos. Los sujetos de esta etapa son incapaces de reconocer diferencias individuales entre los miembros de un mismo grupo ni semejanzas intergrupales. Debido a la incapacidad para cambiar de perspectiva o para tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones (etapa preoperacional), se asume erróneamente la semejanza de los miembros de un grupo étnico en atributos no relacionados con dicha pertenencia. Por otra parte, tanto la descripción de las personas (incluida la de uno/a mismo/a) como la de los grupos sociales se caracterizan en esta etapa por centrarse en un escaso número de constructos, físicamente observables (atributos externos, rasgos físicos y actividades), sin realizar inferencias ni tener en cuenta rasgos más sutiles de tipo psicológico (más difíciles de observar). Aunque desde los siete años de edad puede comenzar a superarse esta etapa, sus características se observan, en cualquier edad, en las formas más extremas de sexismo y de racismo.

Los estudios realizados sobre el desarrollo de estas primeras categorizaciones sociales en sujetos pertenecientes a grupos poco valorados socialmente, encuentran datos del mismo estadio evolutivo (excesiva valoración afectiva de un grupo sobre otro), pero en contra de la propia identidad. Es decir, la tendencia a considerar únicamente aspectos positivos del otro grupo y aspectos

negativos de su propio grupo; tendencia que se ha detectado tanto en la construcción de la identidad de género en algunas niñas (Kohlberg, 1966) como en la construcción de la identidad étnica de algunas minorías en desventaja (Muir y Muir, 1988).

3) *La tercera etapa* se produce como consecuencia del pensamiento operatorio concreto. Gracias al cual el individuo puede tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones y reconocer, por tanto, que a pesar de las diferencias étnicas o sexuales, se comparten muchas semejanzas. Es capaz de observar que un atributo puede estar en el propio grupo y en los otros. También aumenta la capacidad para percibir las diferencias individuales intragrupales y, en consecuencia, la de descubrir tanto rasgos positivos como negativos en ambos grupos. Por otra parte, las descripciones grupales a partir de esta tercera etapa suponen un progresivo avance con respecto a la anterior, al incluir características psicológicas más abstractas; con las consecuencias que ello supone en la posibilidad de percepción de semejanzas entre los miembros de distintos grupos. A partir de estas primeras abstracciones, se comienza a reconocer que otros grupos pueden tener diferentes valores y creencias que deberían ser aceptadas a partir de normas generales de bondad e igualdad. Este estadio proporciona ya esquemas que permiten superar el sexismo y el racismo con eficacia.

4) Cabe distinguir una *cuarta etapa* evolutiva (que se produciría después del pensamiento formal), de superior complejidad conceptual; caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas, de tal forma que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca; lo cual conduce a relativizar al propio grupo, conceptualizándolo como un grupo entre otros muchos (Metz, 1980). Conceptualización que resulta claramente incompatible con el sexismo y el racismo.

1.3. Condiciones que influyen en la construcción del género y en el riesgo de violencia

1.3.1. Las causas de la violencia contra la mujer y su representación

La representación que una persona tiene, en general, de las causas de la violencia ejerce un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la capacidad de prevenirla. La crispación que produce la violencia suele distorsionar esta atribución (simplificando las causas, buscando *chivos expiatorios,* o incluso culpabilizando a la víctima en lugar de responsabilizar al agresor.) Para que los intentos de prevenir este grave problema sean eficaces conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, como reconoce la psicología ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980) cuatro niveles: 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la familia; 2) el *mesosistema,* o conjunto de contextos en los que se desenvuelve; 3) el *exosistema,* estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas, como los valores, esquemas y estructuras sexistas, o la desigual distribución del poder entre hombres y mujeres que existe en la sociedad.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre las representaciones que los adultos tienen sobre este problema reflejan que siguen estando muy alejados del modelo de causalidad múltiple, o modelo ecológico, reconocido entre los investigadores. Puesto que entre aquellos las explicaciones suelen limitarse a hacer referen-

cia a una sola causa, generalmente de tipo puntual e individual, como el alcohol o los problemas psicológicos del agresor.

En el sentido expuesto en el párrafo anterior cabe considerar el esquema de atribución causal predominante entre la población europea, tal como se manifiesta en el Eurobarometro (Europe Commissión, 1999) sobre violencia doméstica, en el que se destacan como las causas atribuidas con más frecuencia: el alcohol (el 96%), la toxicomanía (el 94%), el desempleo (el 79%), la pobreza y la exclusión social (el 73%) y el hecho de que el agresor haya sido a su vez víctima de la violencia (el 73%).

Se incluye a continuación un breve análisis de tres condiciones que influyen en el riesgo de sexismo y de violencia de género, y que son de especial relevancia para la estructuración de actividades escolares destinadas a prevenir dichos problemas: la distribución del poder entre hombres y mujeres, los modelos y relaciones a través de los cuales se aprende a dar significado al mundo propio y ajeno y las creencias sobre la diversidad y la violencia. Cada una de las cuales puede, a su vez, darse en los cuatro niveles de interacción individuo-ambiente al que se refiere la psicología ecológica.

1.3.2. La distribución del poder entre hombres y mujeres

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

dente que la violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros esté estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas; que pueden llegar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos en torno a los cuales todavía algunos hombres construyen su identidad (Weisbuch y O´Neal, 1999).

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra las mujeres son las diferencias de género en estatus y poder (Gerber, 1995). Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias; como cuando se negaba a las mujeres el derecho a votar argumentando que su desarrollo intelectual era inferior al de los hombres. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelan mejorar. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, para superar el sexismo y la violencia de género. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control absoluto (Wilson y Daly, 1996; Martín Serrano y Martín Serrano, 1999).

En función de lo anteriormente expuesto puede explicarse la relación que se observa en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema entre la forma sexista de construir la identidad masculina, el rechazo a las actitudes igualitarias y la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a la víctima (Caron y Carter, 1997). Características asociadas a la organización patriarcal de la sociedad, que en algunos de sus componentes parece estar siendo más difícil de superar que en otros (Sugarman y Frankel, 1996).

1.3.3. Los modelos y relaciones a través de los cuales se desarrollan las expectativas básicas y se aprende a dar significado al mundo propio y ajeno

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Así, se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a su pareja que los que no sufren dichos castigos (Strauss y Yodanis, 1996). En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su pareja proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación (Kauffman y Zigler, 1989; O´Keefe, 1998). Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, estrechamente relacionadas con las expectativas básicas y las representaciones existentes sobre este tema, que parecen ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

En la adolescencia, etapa dedicada de forma prioritaria a la construcción de una identidad propia y diferenciada, puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad, gracias a una nueva

herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que permite un considerable distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida del pensamiento lo ideal, lo posible (en lugar de lo real).

1.3.4. Creencias relacionadas con la diversidad y la violencia

A través de las relaciones que cada individuo ha establecido con las personas más significativas de su entorno (en el familia, el grupo de iguales, la escuela, los medios de comunicación...) ha aprendido a dar significado a las semejanzas y diferencias existentes entre los distintos grupos con los que se relaciona, a juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que surgen en dichos contextos, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta en situaciones conflictivas.

Uno de los estudios más importantes realizados hasta el momento sobre las creencias contrarias a la igualdad y a otros valores democráticos sigue siendo el llevado a cabo en los años 40 sobre la personalidad autoritaria (Adorno,Frenkel-Brunswick, Levinson, Sanford, 1950). En el cual se llegó a las dos conclusiones siguientes:

1) Las distintas dimensiones y manifestaciones contrarias a la igualdad (sexismo, etnocentrismo, creencias antidemocráticas, concepción jerárquica de las relaciones..) están estrechamente relacionadas entre sí, estructurándose en torno a la personalidad autoritaria. Estructura que se caracteriza por la tendencia a percibir la realidad de forma rígida (dicotómica), reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y re-

chazando todo lo que se percibe débil o diferente. A dicha personalidad subyace una profunda inseguridad personal, la incapacidad para soportar la ambigüedad, el sentimiento de haber sido injustamente tratado desde la infancia y una educación muy rígida o/y la ausencia de límites en torno a los cuales aprender a estructurar la propia conducta.

2) Los individuos con personalidad autoritaria tienden a basar su identidad en torno a una continua diferenciación entre el endogrupo (conjunto de personas con las que se identifican) y el exogrupo (conjunto de personas contra las cuales se construye la identificación), que es percibido de forma estereotipada y negativa como subordinado y explotable, de estatus inferior y/o como una amenaza para el propio grupo. Esta forma de construir la identidad está estrechamente relacionada con la estructura general a partir de la cual se perciben las relaciones sociales y la sociedad, y que se expresa a través de un conjunto de rótulos simples, estereotipados y absolutistas (creencias antidemocráticas implícitas) en las que se reflejan, entre otras, las siguientes características: 1) una rígida representación de las personas en función de diferencias de estatus y poder; 2) la justificación de la violencia; 3) y el rechazo de los ideales de tolerancia, igualdad y paz, basado en creencias muy pesimistas sobre la naturaleza humana y el origen biológico de la violencia y la explotación.

3) Las características anteriormente expuestas parecen originarse desde las primeras relaciones que el niño y la niña establecen con las personas encargadas de su cuidado en el contexto familiar. No se trata de una simple imitación de actitudes. Afecta al desarrollo de los esquemas básicos a partir de los cuales se estructuran las relaciones y se conceptualiza la realidad. La personalidad autoritaria parece originarse en relaciones basadas en la obediencia y la sumisión, estructuradas de forma muy rígida y jerárquica. La falta de tolerancia y la rigidez

del adulto con el niño, su intento de encontrar soluciones simples y absolutas para resolver los problemas que implica dicha relación, parecen transmitirse de generación en generación, convirtiéndose en el primer antecedente de la tendencia a rechazar todo lo que es débil o diferente y de una dificultad extrema para soportar la incertidumbre.

De lo anteriormente expuesto se deduce que para favorecer la superación del sexismo y otras formas de intolerancia es preciso proporcionar esquemas que permitan tolerar la incertidumbre y construir adecuadamente la propia identidad, sin necesitar establecerla contra los que se perciben diferentes o en situación de debilidad, descubriendo que todos y todas somos al mismo tiempo iguales y diferentes, que el significado que damos a la realidad no es la propia realidad, sino una construcción nuestra, y que las diferencias entre distintos grupos sociales suelen estar profundamente influidas por el contexto social y por la historia, así como la importancia que las diferencias de oportunidades suelen tener en este sentido.

1.4. Género y construcción de la identidad en la adolescencia

1.4.1. Autoconcepto e identidad

El concepto que cada persona tiene de sí misma, y la autoestima que de él se deriva, son aspectos fundamentales de su capacidad de adaptación a la realidad; de los que dependen, por ejemplo, las acciones que emprende, el tiempo que les dedica, los esquemas cognitivos y emocionales a partir de los cuales interpreta los resultados que obtiene con dichas actividades y las estrategias que utiliza para superar las dificultades que encuentra (Bandura, 1986; Bourcet, 1998).

El desarrollo del autoconcepto adquiere una especial relevancia en la adolescencia, debido a que la tarea principal que en esta fase debe llevarse a cabo es la construcción de la propia identidad (Erikson, 1968), la superación de la identidad convencional construida en las etapas anteriores (Kohlberg y Higgins, 1984) para llegar a elaborar un proyecto vital propio en relación a todas las esferas de la actividad adulta (trabajo, familia...). Para realizar esta tarea el adolescente dispone de una herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que le permite un considerable distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida de su pensamiento lo ideal, lo posible (en lugar de lo real). Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente, lo cual casi nunca sucede hasta el final de la adolescencia, se produce una identidad lograda, que se caracteriza por dos criterios generales: 1) ser el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada; 2) y permitir llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando: la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar; la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); lo que se percibe como real y como posible o ideal; la imagen que el individuo tiene de sí mismo y la impresión que se produce en las otras personas.

No siempre se resuelve adecuadamente la tarea crítica de la adolescencia ni se consigue, por tanto, una identidad diferenciada y coherente. La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y que cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea, entre las cuales cabe destacar: 1) la difusión de identidad, ignorando quién es uno/a mismo/a o hacia donde va; 2) la fijación prematura de identidad, el extremo opuesto al

problema anterior; 3) la identidad negativa, construida en referencia a una determinada identidad aunque en sentido contrario, y por lo tanto de forma muy estereotipada y con frecuencia de tipo antisocial.

Los y las jóvenes con identidad lograda o en fase de moratoria, tienen más autonomía y menos vulnerabilidad a la presión social que los sujetos con identidad prematura o difusa (Marcia, 1980). Conviene tener en cuenta, por otra parte, que cuando el individuo no ha aprendido a aceptar las dudas como algo necesario para buscar nuevas soluciones a los problemas, cuando ha desarrollado miedo o intolerancia hacia la incertidumbre, existe un alto riesgo de que la búsqueda de la propia identidad no se produzca o de que se resuelva recurriendo a soluciones absolutistas y estereotipadas.

1.4.2. Diferencias en función del género

La forma sexista de construir la identidad puede influir en el autoconcepto de los y las adolescentes al obligarles a identificarse con determinados problemas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino y masculino; como la pasividad, la dependencia y la sumisión, en el caso de las mujeres; y la dureza, el dominio o la utilización de la violencia, en el caso de los hombres (O´Toole et al, 1997). Tendencia que permite explicar las relaciones observadas desde hace décadas, y también en los estudios recientes, entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, incluyendo no solo la que ejercen contra las mujeres sino también la que ejercen contra otros hombres e incluso contra sí mismos (Kauffman, 1997); así como la superior tendencia de los adolescentes a comportarse y a justificar la violencia en mayor medida que las adolescentes y la superior tendencia de ellas a sentirse culpables, con menor autoestima y tendencia a la depresión que ellos (Bybee, 1998).

Además de obligar a identificarse con los problemas mencionados en el párrafo anterior, el sexismo limita los posibles valores y cualidades a los tradicionalmente considerados como femeninos o masculinos, confundiendo lo biológico con lo psicosocial y pretendiendo justificar así el mantenimiento de una injusta división del mundo y sus valores en dos espacios, el público, el del poder, para los hombres, y el privado, el de las emociones y el cuidado de las personas, para las mujeres. Como consecuencia de la generalización transcultural de dicha división cabe explicar la similitud que suele observarse entre los estereotipos de género en distintos contextos culturales (Williams y Best, 1990). Estereotipos que asocian lo masculino con una serie de características a las que suele denominarse de forma genérica (Bakan, 1966): agencia- instrumentalidad (agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...); y lo femenino con otras características opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado expresividad-comunalidad (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...) Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de que actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro.

Los meta-análisis realizados a partir de los estudios llevados a cabo sobre las diferencias psicológicas en función del género entre 1958 y 1992 (Feingold, 1994; Martínez Benlloch, 1998) encuentran que: los hombres son más asertivos y menos ansiosos que las mujeres; diferencias que se observan tanto en ado-

lescentes como adultos y en distintos contextos culturales. Y que apoyan la dualidad descrita por Bakan (1966) en una orientación agente versus una orientación comunal.

1.5. Avances y limitaciones en la construcción de la igualdad

1.5.1. Superación de las creencias que conducen a la violencia de género

Los estudios realizados en las últimas décadas sobre la superación del sexismo y las creencias que conducen a la violencia de género reflejan (Caron y Carter, 1997; Díaz-Aguado, 1999; Golombock y Fivush,1994; McBrom, 1987):

1) Un avance significativo en la superación de dichas creencias en el conjunto de la población; que en relación a la violencia doméstica, por ejemplo, ha pasado de considerarla como un problema privado, de escasa relevancia social, a considerarlo como uno de los problemas más graves de la sociedad.

2) Una especial dificultad para superar determinadas creencias, que cuentan todavía con bastante aceptación. Como la tendencia a justificar la violencia reactiva de la cual suele culparse a la víctima.

3) Diferencias significativas en función del género en la superación de dichas creencias, siendo los hombres mucho más resistentes al cambio que las mujeres. Diferencias que se observan también en la adolescencia y que algunos autores relacionan con la forma en la que se construyen los *esquemas de género*, a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre este tema. Observándose, en este sentido, que las chicas tienen un nivel superior de conocimiento

sobre el género que los chicos, que manifiestan actitudes más flexibles que ellos y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género, debido probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino. Las diferencias son también muy significativas en la percepción de la violencia de género; que los hombres -adultos o adolescentes- tienden a justificar, culpando a la víctima, en mayor medida que las mujeres.

4) Y diferencias en función de la edad. Observándose momentos evolutivos más favorables al cambio y otros de especial resistencia a él. Entre las mujeres, por ejemplo, suele destacarse como una etapa de gran sensibilidad contra el sexismo el comienzo de la edad adulta, en la que se establece la propia familia y se inicia el trabajo remunerado, etapa en la que es fácil descubrir que el sexismo origina expectativas y condiciones imposibles de cumplir y/o incompatibles con el desarrollo individual en el ámbito público y en el privado.

Como reflejo de la situación actual existente en España sobre este tema y de algunos de los problemas de representación con los que se relaciona (dificultad para reconocer la violencia en algunos casos y tendencia de la víctima a considerarse culpable), cabe considerar los resultados obtenidos en el estudio realizado por el Instituto de la Mujer en 1999 (*Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico),* basado en 20.552 entrevistas a mujeres de más de 18 años. A partir del cual puede concluirse que:

1) El 4.2% de las mujeres españolas declara haber sido víctima de malos tratos durante el último año por alguna de las personas que conviven en su hogar o por su novio. El 26.4% de ellas se consideran culpables de dicha situación; porcentaje

superior al que se observa cuando las mujeres son víctimas de otro tipo de violencia.

2) Una de cada diez mujeres españolas, aún estando incluidas en alguna de las situaciones consideradas como maltrato, no se reconocen o no se declaran como víctimas de dicha situación.

1.5.2. Igualdad y diversidad en la adolescencia

Entre los resultados obtenidos, en este sentido, en los últimos años con adolescentes cabe destacar los siguientes:

1) Adaptación escolar, rendimiento, autoconcepto académico y expectativas laborales. La tradicional desventaja de las adolescentes parece haber desaparecido, puesto que tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, abandono de la escuela) como a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales), las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas igual o superior al que manifiestan los adolescentes. Además, entre los chicos son mucho más frecuentes las conductas disruptivas y menor la variedad de refuerzos que suelen obtener en la escuela. A pesar de lo cual, las evaluaciones del autoconcepto académico no suelen encontrar diferencias significativas. En algunas publicaciones clásicas (Jackson, 1968) y recientes (Reed, 1999) se relacionan las dificultades académicas de los chicos con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela así como a otros ámbitos; aunque sólo recientemente se destaca la necesidad de ayudarles a superar el sexismo para salir de dicha desventaja, que es en la actualidad especialmente significativa (Reed, 1999). No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres

sigue chocando con "un techo de cristal" que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad de compatibilizar el ámbito público con el privado; dificultad que parecen anticipar algunas adolescentes, que expresan su ansiedad en este sentido (Arnold y Noble, 1996).

2) *Tiempo dedicado a distintas actividades.* Según los estudios realizados en los últimos años, los adolescentes dedican más tiempo al ordenador, a practicar deporte y otras actividades de grupo en las que apenas hay comunicación verbal que las adolescentes, entre las que son más frecuentes las actividades que implican comunicación verbal así como las de tipo individual (Smith, 1997). Por otra parte, las adolescentes dedican más tiempo a conductas prosociales que los adolescentes, debido a que ellas valoran más dichas actividades desde un punto de vista moral no porque se sientan más recompensadas por llevarlas a cabo (Killen y Turiel, 1998), como se pretendía explicar desde la teoría del instinto maternal (Badinter, 1980).

3) *Autoestima y dificultades en la imagen corporal.* En numerosos estudios realizados en distintos contextos culturales se observa que los adolescentes obtienen puntuaciones significativamente superiores a las adolescentes en autoconcepto global y autoestima. Diferencias que se mantienen al integrar los resultados de numerosos estudios a través del meta-análisis (Kling et al., 1999). Cuando se analizan dimensiones específicas se observa que con frecuencia las superiores puntuaciones de los chicos se concentran en apariencia física y rendimiento atlético; y que los principales problemas de las adolescentes surgen después de la pubertad en relación al rechazo a su imagen corporal, pudiendo ser el origen de las diferencias de género que existen en problemas

de alimentación y depresión a partir de dicho momento evolutivo (Shapiro, Newcomb y Loeb, 1997).

4) Autoestima y vulnerabilidad a la evaluación social. Los estereotipos sexistas tradicionales pueden explicar las diferencias que siguen observándose en algunos estudios recientes, según las cuales las adolescentes son más dependientes del *feedback* de los demás y más sensibles a las evaluaciones negativas que los adolescentes (Golombok y Fivush, 1994), debido a la forma en la que ambos grupos construyen su identidad, basada en: la interdependencia (o comunalidad) en el caso de las mujeres y la independencia (o agencia) en el caso de los hombres (Gilligan, 1982; Cross y Madson, 1997). En función de lo cual, pueden explicarse también los resultados obtenidos a través del autoinforme sobre el superior estrés que el incremento de la interacción con compañeros de otro género suele suponer para las chicas, debido a la superior frecuencia con la que ellos emiten y ellas reciben conductas negativas en dichos contextos. Conviene tener en cuenta, además, que en algunos estudios recientes la sensibilidad socioemocional de las adolescentes parece orientarse de forma más independiente, sin provocar la superior vulnerabilidad a la presión de grupo con la que quedaba asociada en el estereotipo femenino tradicional; observándose, además, una importante relación tanto en chicos como en chicas entre dicha sensibilidad y diversas medidas de madurez social y empatía (Karniol et al., 1998).

5) Diferencias en la forma de construir la autoestima. En algunas investigaciones recientes se cuestiona la supuesta superioridad de los adolescentes en las pruebas de autoestima global, relacionándola con sesgos sexistas de los instrumentos empleados para evaluarla (Francis, 1998). De hecho, cuando se comparan diversas dimensiones se observa que mientras los

adolescentes obtienen puntuaciones superiores en las características tradicionalmente asociadas a los valores masculinos de agencia e instrumentalidad, como la competencia atlética, las adolescentes se valoran más en cualidades relacionadas con la sensibilidad socioemocional, como la dimensión ética. También se han observado ritmos diferentes en las etapas de construcción de la propia identidad, según los cuales la etapa comprendida entre los 13 y los 17 años implica más cambios y de superior dificultad para las chicas que para los chicos (Hastings, Anderson y Kelley, 1996).

6) *Género, estrategias de afrontamiento emocional y depresión.* El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales de internalización relacionados con la depresión (Golombock y Fivush, 1994). Así puede explicarse que los niños tengan más problemas emocionales de internalización que las niñas durante la primera infancia (Rutter, 1983; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Varona, 2001), que estas diferencias dejen de ser significativas después (Fleming et al., 1989), y que se inviertan a partir de la pubertad (Golombock y Fivush, 1994), momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar los problemas normales de la adolescencia) y con su superior tendencia a "rumiar" los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda (Broderick, 1998). Los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afronta-

miento, que a los niños se les permite externalizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con las características infantiles que con lo que se espera de una persona independiente en la mayoría de las situaciones desde la adolescencia.

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

8) La superación del sexismo como requisito para favorecer un adecuado desarrollo. En función de lo expuesto con anterioridad pueden explicarse los resultados obtenidos en algunos estudios, sobre la ventaja que la superación del sexismo supone en el autoconcepto y habilidades vitales de las y los adolescentes no sexistas (Ahrens y O´Brien, 1996; Reed, 1999); representando una condición protectora frente a los problemas originados por los estereotipos tradicionales, como los transtornos de alimentación, mucho menos frecuentes entre las adolescentes con identidad no sexista (Snyder y Hasbrouck, 1996).

9) Avances y limitaciones en la superación de las identidades sexistas. Los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente entre los hombres. Diferencias que se producen también en la adolescencia (Lewin y Tragos, 1987) y podrían estar relacionadas con la forma en la que se construyen los *esquemas de género*, a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre este tema. Observándose, en este sentido, que las chicas tienen un nivel superior de conocimiento sobre el género que los chicos, que manifiestan actitudes más flexibles que ellos, y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género, debido probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino (Golombock y Fivush,1994).

1.5.3. Sexismo y currículum

Una de las manifestaciones sexistas de la exclusión de las mujeres del poder es su invisibilidad en los diversos ámbitos a través

de los cuales aprendemos a dar significado al mundo que nos rodea: el lenguaje, los medios de comunicación, la ciencia o el currículum escolar (Moreno, 1986; 1992; Camps, 1998; Gilligan, 1982; Hahn, 1996). Desde distintas perspectivas, como las que se incluyen en la guía informativa del capítulo cinco, durante las dos últimas décadas se viene denunciando esta exclusión, así como sus consecuencias en aspectos tan relevantes para la calidad de nuestra vida como pueden ser: los esquemas a partir de los cuales interpretamos toda la información sobre el género, la construcción de la identidad o la definición de deberes y derechos.

Junto con la invisibilidad de las mujeres y de su discriminación, las investigaciones actuales describen otro tipo de distorsión histórica, más negativa, y que parece seguir existiendo; reflejada en la tendencia a (Goody, 1997):

1) Culpabilizar a las mujeres de problemas de los que no son responsables, incluso cuando son las víctimas. Tendencia que podría explicar por qué desde la adolescencia las mujeres tienden a sentirse culpables (del fracaso escolar, de los problemas familiares, de los problemas profesionales, de la violencia que sufren....), reducir su autoestima y deprimirse, en mayor grado que los hombres.

2) Ignorar, ridiculizar o infravalorar los esfuerzos históricos de la mujer por salir de la exclusión. En este sentido, por ejemplo, cabe interpretar la imagen distorsionada del movimiento feminista todavía existente en una buena parte de la población, que lo percibe con frecuencia como un "machismo al revés, un deseo de las mujeres de querer ser más que los hombres".

El reconocimiento de la necesidad de construir un currículum no sexista, que supere los problemas mencionados con anterioridad, es muy claro en la normativa educativa actualmente vigente

en España, en la que se incluye la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como contenido transversal general; y entre los temas destacados en los aspectos básicos del currículum los siguientes:

- Análisis de la vida cotidiana en las épocas históricas y distribución de roles.
- Análisis de la utilización sexista del lenguaje para su modificación.
- Desarrollo de actitudes críticas respecto al androcentrismo cultural.
- Reconocimiento y valoración de las aportaciones de las mujeres a la sociedad.
- Modificación de roles en las relaciones entre hombres y mujeres.
- Reconocimiento del feminismo como proyecto ético contemporáneo.
- Eliminación de prejuicios que transmiten una imagen estereotipada y falsa de las mujeres.(Instituto de la Mujer, Cuadernos de Educación No sexista, nº 1 p. 10).

Pero llevar a la práctica los objetivos anteriormente expuestos, parece ser bastante más difícil que reconocer su importancia. Así se refleja en el estudio realizado sobre el androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografia en secundaria (Benavente y Nuñez, 1992); en el que se destaca que los libros de texto siguen omitiendo estos contenidos; y que la mayoría del alumnado afirma no haber recibido información sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia. Los personajes estudiados si-

guen siendo masculinos y se caracterizan por la dureza, el desprecio a la vida y la falta de empatía y de afectividad. A partir de los cuales se sigue transmitiendo a los alumnos que son superiores a las mujeres; y que deben ocultar la debilidad, el afecto y la sensibilidad. Y a las alumnas, que si quieren destacar en la sociedad deben seguir modelos masculinos. El análisis de la visibilidad de las mujeres refleja que: 1) la única científica ampliamente conocida es Marie Curie; 2) como política solo M. Thatcher es suficientemente visible; 4) en la pintura no hay ninguna mujer que se recuerde por la mayoría; 5) y en la literatura sólo Rosalía de Castro y Agatha Christie.

Fournier y Wineburg (1997) describen problemas similares a los anteriormente mencionados en un reciente estudio llevado a cabo con adolescentes en Estados Unidos. En el que se refleja que la historia de las mujeres sigue siendo invisible para los chicos y "borrosa" para las chicas.

El cambio producido en los últimos años sobre la conceptualización de la violencia doméstica como un problema social de primera magnitud ha llevado a reconocer la necesidad de incluirlo en el currículum escolar, favoreciendo una adecuada comprensión de cuáles son sus causas y posibles soluciones, y enseñando su conexión con el desequilibrio de poder, la identidad sexista y el riesgo de violencia que de ella se deriva. Pero llevar a la práctica dicha inclusión parece ser bastante más difícil que reconocer su necesidad.

1.5.4. El análisis de las características de los y las adolescentes actuales en relación al sexismo y la violencia como punto de partida del programa de intervención

Con el objetivo de conocer hasta qué punto se han superado entre las y los adolescentes actuales los problemas que condu-

cen al sexismo y a la violencia de género iniciamos en 1997 una serie de investigaciones (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), en función de la cual se elaboró el programa de intervención que aquí se presenta.

En el estudio participaron un total de 480 adolescentes, procedentes de 4 Institutos de Educación Secundaria de Madrid. La edad media de los participantes fue de 15,57 años, con una desviación típica de 1,02 y un rango de 14-18 años.

Entre los resultados más relevantes obtenidos antes de aplicar el programa de intervención cabe destacar los siguientes:

1. La mayoría de las y los adolescentes parecen rechazar las creencias y estereotipos sexistas, así como las que justifican la violencia contra la mujer, reconociendo que éste problema afecta al conjunto de la sociedad. Una especial significación tiene, en este sentido, el reconocimiento de que la víctima tiene que denunciar la violencia, uno de los mensajes en los que más han insistido las campañas, las asociaciones de mujeres y las noticias emitidas por los diversos medios de comunicación; mensaje que parece haber calado tanto en las adolescentes como en los adolescentes de forma generalizada.

2. Las creencias sexistas y de justificación de la violencia son rechazadas en mayor grado por las adolescentes, el 70% o el 98%, de las cuales rechazan las creencias que lo expresan, que entre los adolescentes, entre los cuales el rechazo se sitúa del 43% al 86%, según el tipo de creencia. De lo cual se deduce la necesidad de orientar los programas educativos de forma que contribuyan a incrementar el rechazo al sexismo y la violencia también en ellos.

3. La tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en general están estrechamente relacionadas con la tendencia a rechazar el resto de las creencias sexistas y de justificación de violencia contra la mujer. De lo cual se deduce que la lucha contra el sexismo puede ser considerada como una condición básica para construir una sociedad menos violenta, para erradicar no sólo la violencia que se ejerce contra la mujer, sino todo tipo de violencia. Conviene tener en cuenta, además, que entre los adolescentes algunas de las creencias que justifican agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo o que te ha ofendido cuentan con un nivel de aceptación preocupante (uno de cada tres adolescentes está de acuerdo con dichas creencias).

4. Las creencias sexistas y de justificación de la violencia están negativamente relacionadas con el tiempo que los y las adolescentes dedican al trabajo y al ocio intelectual; y correlacionan positivamente con otro tipo de actividades alternativas a aquellas y que no favorecen el desarrollo en dicho ámbito intelectual.

5. La distribución del tiempo futuro que anticipan los y las adolescentes, está también relacionada con sus actitudes. Los que tienen creencias más sexistas sobre las diferencias psicosociales y de justificación de la violencia como reacción piensan dedicar más tiempo al deporte y a su propia salud y menos tiempo a cuidar a los hijos y a las tareas domésticas, que los que rechazan dichas creencias. Diferencias que reflejan, una vez más, la estrecha relación que parece existir en general, entre los adolescentes evaluados, entre la visión sexista y violenta del mundo y una planificación vital que excluye el cuidado de otras personas en el ámbito privado, así como tareas necesarias en dicho ámbito poco compatibles con la imagen del héroe violento de los estereotipos masculinos tradicionales.

6. Analizando las creencias sexistas que resultan más y menos superadas se observa una especial dificultad para reconocer el papel que la historia y el contexto tienen en las desigualdades actuales entre hombres y mujeres; que tienden a ser atribuidas a diferencias biológicas con cierta frecuencia. Resultado que sugiere una escasa significación del estudio de la historia para comprender este tema.

7. El conocimiento y representación que los y las adolescentes manifiestan sobre los distintos problemas relacionados con la discriminación y la violencia de género es muy de desigual. Puesto que, por una parte, la mayoría de las/os adolescentes manifiesta cierta comprensión (aunque sea incompleta e imprecisa) de conceptos muy habituales en los medios de comunicación referidos a la violencia: como son los relacionados con : 1) el acoso sexual; 2) la violencia específica que se ejerce contra la mujer por el hecho de ser mujer; 3) y las causas y posibles soluciones a este problema. Resultados que reflejan una influencia bastante significativa de la información que sobre estos temas han presentado los medios de comunicación, así como del probable rechazo que los distintos agentes educativos (madres, padres, profesoras/es) han podido transmitir sobre la violencia de la que informaban dichos medios.

8. Por otra parte, la mayoría de las/os adolescentes parece desconocer de donde viene esta situación, cuál ha sido su evolución histórica, por qué hay menos mujeres en los puestos desde los que se organiza la sociedad... Puesto que, por ejemplo; 1) sólo el 17% manifiesta cierto conocimiento de cómo y por qué eran explotadas las mujeres durante la Revolución Industrial; 2) sólo el 29% se aproxima en su respuesta al preguntarles cuantos años tardó Francia en reconocer el derecho al voto a la mujeres después de reconocérselo a los hombres; 3) sólo el 35% es capaz de mencionar a una

científica que haya destacado a lo largo de la historia (incluyendo el momento actual), dificultad que contrasta con el hecho de que ninguno/a sea incapaz de mencionar a un científico; 4) y el 44% parece ignorar por completo qué características tenían las mujeres que eran quemadas como brujas por la Inquisición.

9. La tendencia a contestar reflejando por lo menos cierta idea se hace mayoritaria solamente en una de las preguntas sobre la historia de las mujeres, la que hace referencia al Movimiento Feminista, en la que el 69% contesta incluyendo en su respuesta cierto conocimiento de por qué surgió y qué pretendía, aunque sea de forma bastante imprecisa e incompleta. Con mucha frecuencia, por ejemplo, tienden a reducirlo al Movimiento Sufragista, como si toda la *historia* de la lucha por la igualdad (incluida en el currículum de historia que ellas y ellos recuerdan) se hubiera reducido a la lucha por el derecho a votar, como si la única discriminación sexista que recuerdan a partir de lo que han estudiado sea la negación de ese derecho.

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

11. Los resultados reflejan que existe una relación significativa entre el conocimiento histórico y actual de las discriminaciones de género, así como entre cada uno de ellos y los esquemas a partir de los cuales los y las adolescentes interpretan

la violencia que actualmente se ejerce contra las mujeres por el hecho de serlo. Relaciones que confirman la necesidad de incluir en el currículum actividades que permitan mejorar estos tres tipos de conocimiento así como la necesidad de superar la invisibilidad histórica de estos temas.

12. Los resultados obtenidos en la imagen social ideal y los valores que se consideran más relevantes en un hombre joven y en una mujer joven reflejan importantes similitudes en las dos primeras dimensiones, pero una diferencia muy significativa desde el punto de vista psicológico en la tercera; puesto que mientras las adolescentes consideran que los valores más importantes en una joven deben ser los mismos y en el mismo orden que en un joven o en su imagen social ideal (1.-simpatía; 2.-sinceridad, seguida a escasa distancia de inteligencia; 3.-y atractivo físico, en tercer lugar), la dimensión mencionada con más frecuencia por los adolescentes como lo más importante en una mujer joven es el atractivo físico. Parece, por tanto, que el estereotipo sexista de la "mujer objeto" está superado por ellas pero no por ellos. El análisis de las respuestas que escriben en la prueba de frases incompletas confirma también la fuerza que sigue teniendo dicha imagen en el sexismo de los chicos.

13. Los resultados obtenidos sobre la distribución del tiempo actual reflejan que mientras las chicas dedican más tiempo a estudiar, a tareas domésticas, o a actividades culturales de tipo individual, ellos invierten ese tiempo en otro tipo de actividades, como el ordenador y el deporte (verlo o practicarlo). En relación a lo cual cabe interpretar algunas de las diferencias que se obtienen a través de la asociación libre, en la prueba de frases incompletas, en la que se observa que ellos mencionan al imaginar su futuro más escenarios relacionados con *el deporte, la conducción de vehículos y la consecu-*

ción de una situación económica privilegiada, que las adolescentes. Resultados que cabe interpretar en términos de la tradicional dualidad sexista, pero que también pueden reflejar la superior superficialidad de las asociaciones que tienen los chicos de esta edad, así como diferentes ritmos de desarrollo en la construcción de su identidad .

14. Cuando las adolescentes imaginan cómo va a ser su futuro (a los 30 años) lo asocian más con *escenarios de trabajo y de estudio* (seguir preparándose, haber terminado la carrera...) que los adolescentes. Además, ellas se ven con menor frecuencia en *situaciones laborales sexistas* de la que se ven ellos. Resultados que concuerdan con los que se obtienen al preguntarles cómo van a distribuir su tiempo en el futuro y que reflejan la superación de la tradicional desventaja que el sexismo suponía, en este sentido, para las mujeres, al excluir de sus proyectos y actividades el ámbito laboral; reflejándose, incluso, cierta inversión respecto a la situación anterior .

15. Respecto a las *referencias al aspecto físico,* nuevamente los resultados obtenidos a través de la asociación libre, al pedirles que completen una serie de frases después de leer su comienzo, coinciden con los obtenidos a través del cuestionario estructurado, en el que simplemente deben expresar su grado de acuerdo con respuestas ya escritas, y según los cuales los adolescentes están más interesados por su propio aspecto físico de lo que parecen estarlo ellas. Resultados que contrastan con el hecho de que sean las adolescentes las que hacen "más esfuerzos por adelgazar"; así como con los publicados en diversos trabajos recientes sobre este tema, sobre el superior rechazo de las adolescentes a su imagen corporal y los problemas de alimentación y depresión que dicho rechazo origina.

16. De las distintas cuestiones evaluadas la que parece originar una mayor activación del sexismo entre las adolescentes, gira en torno al conflicto entre el trabajo y las responsabilidades familiares, ante el cual con frecuencia sólo creen posible que la mujer sacrifique su desarrollo profesional. Ayudar a que tanto ellas como ellos anticipen formas más equilibradas de resolver dicho conflicto debe ser considerado como un requisito básico para la construcción de la igualdad. Imprescindible para que los espectaculares logros producidos en los últimos años en la formación y las expectativas profesionales de las mujeres les permitan superar el *techo de cristal,* que todavía hoy sigue existiendo, respecto a su incorporación a los puestos desde los que se dirige y se estructura la sociedad.

2. Innovaciones educativas para la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia

2.1. Condiciones generales de los procedimientos de intervención

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado en secundaria para favorecer la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia (Díaz-Aguado, Dir, 1996, 1998, 2001) reflejan que para conseguirlo es necesario emplear procedimientos que cumplan las siguientes condiciones.

2.1.1. Adaptar la educación a los actuales cambios ayudando a afrontar la incertidumbre

La actual Revolución Tecnológica provoca cambios de tal magnitud en todas las esferas de nuestra vida (familia, trabajo, ocio...), que simbólicamente resulta acertada su coincidencia con el cam-

bio de milenio; con la representación del fin de una época y el comienzo de otra. Cambios que se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas, entre: 1) la dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible; 2) la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas; 3) la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad; 4) la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social.

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los/as adolescentes conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas. Ante lo cual pueden reaccionar adhiriéndose incondicionalmente a una identidad absolutista, orientada hacia la violencia y dentro de la cual difícilmente podrán superar el sexismo.

2.1.2. Proporcionar experiencias en las que aprender a construir la igualdad y el respeto mutuo

La calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando

por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender. La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de la educación en valores, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar, por ejemplo, respeto mutuo y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales respetuosas y tolerantes; difícilmente puede educar en estos objetivos alguien que abuse de otra persona. Para que estos importantes valores en torno a los cuales pretende basarse nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación deben ser también el medio.

Una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra las mujeres son las diferencias de género en estatus y poder que existen en la sociedad, y el intento de perpetuarlas. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelan mejorar. El tipo de experiencia educativa más adecuada para conseguirlo es el trabajo cooperativo en equipos heterogéneos, en el que los alumnos y las alumnas cooperen en torno a objetivos compartidos desde un estatus de igualdad. Condición que difícilmente se consigue cuando se deja elegir con quién cooperar, puesto que entonces se reproducen las tradicionales segregaciones sexistas. Conviene tener en cuenta, además, que en la adolescencia la influencia del grupo de iguales adquiere una especial significación debido a que desempeña un papel prioritario en la formación de la propia identidad, al proporcionar la mejor oportunidad de la que dispone el sujeto para poder comparase y activar el proceso de adopción de perspectivas, como consecuencia del cual se construye tanto el conocimiento de sí mismo/a como el conocimiento de las otras personas.

2.1.3 Dar más protagonismo al alumnado y luchar contra las segregaciones que se producen en el aula

Para enseñar a construir la igualdad y la no-violencia en general es imprescindible incorporar innovaciones educativas que, adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollar dichos valores, y que son: 1) *discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos*, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo*, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos,* a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; 4) *experiencias de democracia participativa,* basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática. Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados: 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje; 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, riesgo de violencia, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género....), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos con riesgo de violencia de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

Para valorar la relevancia del objetivo expuesto en el párrafo anterior, conviene recordar que desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde la preadolescencia, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban desde los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros/as de clase; 2) llevarse mal con el profesorado; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y la intolerancia (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes,* y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que dicha situación era mucho menos frecuente entre las adolescentes y que los alumnos que se identificaban con dichos problemas (intolerancia y violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia

y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

2.1.4. Favorecer la colaboración como componente básico

La valoración global de los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado permite destacar la colaboración como un elemento clave para desarrollar programas de prevención de la violencia, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles:

1) *Entre jóvenes,* ya que los cuatro procedimientos básicos incluidos en los programas (discusión, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y democracia participativa) tienen en común que incrementan la cantidad y calidad de interacción y cooperación entre compañeros/as que se produce en la escuela.

2) *Entre el alumnado y el profesorado,* puesto que los programas pretenden y logran incrementar también la cooperación entre ambos grupos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al aumentar el protagonismo de los alumnos y las alumnas en dicho proceso y la comunicación con sus profesores/as sobre cómo mejorarlo.

3) *En el profesorado,* puesto que tanto la eficacia en la aplicación de los programas como la satisfacción de los/as profesores/as al desarrollarlos aumentan cuando colaboran entre sí.

4) *Entre el equipo investigador y el profesorado de educación secundaria*, siendo el curso de formación de profesores/as coordinado por las investigadoras y la investigación-acción que a partir de él se desarrolla el contexto idóneo para favorecer este cuarto nivel de colaboración.

La descripción que los/as profesores/as hicieron sobre su experiencia en la aplicación de los programas reflejaba que las mejores aplicaciones, desde el punto de vista de quién las describía, se caracterizaban por: 1) implicar adaptaciones creativas de los procedimientos o materiales inicialmente propuestos; 2) y por haber sido realizadas a través de una colaboración bastante estrecha entre varios/as profesores/as de un mismo centro que aplicaban la misma actividad sobre el mismo grupo de clase. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el profesorado de secundaria parece tener ciertas dificultades para encontrar tiempo en el que poder preparar la aplicación conjunta de los programas, siendo en muchos casos las sesiones del curso el único momento utilizado para conseguirlo, incluso para los/as profesores/as que trabajan en un mismo centro. De lo cual se deriva la necesidad de promover dicha colaboración.

2.1.5. Hacia una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado

La eficacia del profesor y el tipo de relación que establece con el alumnado dependen en buena parte de cómo utilice su poder; entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra. La tipología que se resume a continuación (French y Raven , 1959; Johnson, 1970) puede ayudar a delimitar algunos de los cambios que, en este sentido se están produciendo actualmente:

1) *El poder coercitivo* se basa en la percepción de la figura del profesor como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado si se conforma menos la probabilidad de ser castigado si no se conforma. Los cambios producidos por el poder

coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. Por otra parte, si el profesor ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los alumnos hacia él y éstos tenderán a evitarle. El frecuente incremento de los problemas de indisciplina observado en los últimos años, especialmente en la educación secundaria, refleja que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido sensiblemente. Las superiores oportunidades que las cuatro innovaciones educativas que aquí se proponen suponen de utilizar los otros tipos de poder puede ayudar a resolver dichos problemas.

2) *El poder de recompensa* se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de ser recompensado si cambia frente a la probabilidad de ser recompensado si no cambia. Su eficacia depende de la presencia física del profesor y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del profesor (y de esta forma el poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesor promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesor, especialmente con los alumnos y alumnas que con otros procedimientos suelen tener poco éxito.

3) *El poder legítimo* se basa en la percepción del alumnado de que el profesorado tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas

según el cual el profesor tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud del poder legítimo, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción de los alumnos hacia él. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesor, al activar valores aceptados por el alumno puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél. Las cuatro innovaciones educativas que aquí se presentan pueden incrementar el poder legítimo del profesor siempre que las razones educativas de la innovación, y los criterios de su aplicación, sean suficientemente comprendidos, incluso consensuados con el alumnado, y que los considere justos.

4) *El poder de experto* se basa en la percepción del profesorado por el alumno como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas; ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesor intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumno en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumno producido por el poder de experto del profesor no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el

poder de experto del profesor, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte. También en este caso, las innovaciones educativas que aquí se presentan ayudan a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesor trata de compartir con los alumnos su poder de experto él mismo suele incrementarlo.

5) El poder referente se basa en la identificación del/a alumno/a con el/la profesor/a. Cuanto mayor sea la atracción del alumno hacia el profesor mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del alumno. Las innovaciones educativas que aquí se presentan, en las que se aproximan los papeles del profesorado y el alumnado, suelen incrementar de forma muy significativa el poder referente de aquél; aumentando así su eficacia para educar en valores y disminuyendo la necesidad de sancionar, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en el aula, tanto para el profesorado como para el alumnado.

2.1.6. Utilizar documentos audiovisuales

El conjunto de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas refleja la eficacia que los documentos audiovisuales adecuadamente diseñados pueden tener para desarrollar la igualdad y prevenir la violencia, como complemento de gran valor junto a otros instrumentos. Entre las ventajas de dichos documentos cabe destacar que: 1) favorecen un procesamiento más profundo de la información; 2) son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; 3) llegan incluso a los individuos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los que tienen mayor riesgo de violencia

(que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado); 4) y logran un mayor impacto emocional, activando con gran eficacia la empatía. En el vídeo dos pueden verse diversas actividades en las que se refleja la eficacia que los documentos audiovisuales pueden tener para enseñar a construir la igualdad y prevenir la violencia.

2.1.7. Las tareas en las que los alumnos y las alumnas hacen de expertos/as

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...)*: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, definiendo el significado de los términos que reproducen los estereotipos hacia determinados colectivos antes de analizar los que da la Real Academia y los que proponen dichos colectivos, o elaborando una campaña para prevenir la violencia de género dirigida a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el sexismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la igualdad.

Las tareas mencionadas en el apartado anterior parecen favorecer el aprendizaje significativo a través de la realización compartida de tareas completas entre personas expertas y novatas. La eficacia de dichas tareas ha sido analizada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje (Newman, Griffin y Cole, 1989). Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la

creación de esta *ficción estratégica* permite a la persona experta transmitir a la novata el bagaje adquirido por aquella con anterioridad, superando así algunas de las dificultades de determinados individuos y objetivos. Para ello, el que enseña debe asegurarse de que la tarea surja en el proceso de la interacción, de forma que el que aprende vaya *apropiándose* del objetivo y del procedimiento, para lo cual el que enseña debe *apropiarse* de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea (Díaz-Aguado, Dir., 1996). En el programa dos del vídeo dos, sobre la formación de formadores, se incluyen secuencias de varias actividades basadas en este procedimiento, como la última tarea, en la que las y los adolescentes elaboran campañas dirigidas a adolescentes para prevenir la violencia contra la mujer.

Se incluye a continuación un resumen de los cuatro procedimientos que hemos desarrollado en los programas destinados a la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia desde la educación secundaria. En el volumen uno de los *Programas para favorecer la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes,* publicados por el Instituto de la Juventud en 1996, puede encontrarse un análisis más detallado de dichos procedimientos y su fundamentación psicopedagógica.

2.2. La discusión y el debate entre compañeras/os

Como se reconoce desde el enfoque cognitivo-evolutivo (Kohlberg, 1984; Selman, 1980), la influencia de la educación en el desarrollo socio-emocional depende, en buena parte, de las oportunidades que proporciona para adoptar distintas perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso.

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión entre compañeras/os reflejan que favorecer su eficacia es preciso (Blatt y Kohlberg, 1975; Berkowitz, 1985; Díaz-Aguado, Dir., 1996):

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre alumnos y alumnas y disminuya la orientación a la autoridad.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas**,** parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el de la otra persona) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el alumnado.

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos*. Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir la violencia y las discriminaciones) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan individuos con distintas perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o niveles de abstracción) y/o distintos estilos u orientaciones (sexistas y no sexistas, por ejemplo), nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la violencia. Para evaluar dichas características pueden utilizarse dos de los instrumentos que se incluyen en este programa: el Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia y el Cuestionario Sociométrico.

3) *Discusión en subgrupos e integración final.* La división de la clase en subgrupos permite que todos los alumnos y todas las alumnas participen activamente en la discusión y favorecer que aparezcan discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que cada

individuo participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: 1) plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

4) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos/as y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* Para que la discusión sobre dilemas sociales y morales resulte eficaz existen una serie de prerrequisitos, que conviene favorecer, como son cierta capacidad de abstracción y determinadas habilidades de comunicación. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de la no violencia, como la actividad incluida, en el próximo capítulo, al principio del programa de intervención, a partir del vídeo *Democracia es igualdad.*

5) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada individuo que represente la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

6) *Relacionar la discusión con la vida real del alumnado.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos y alumnas; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los y las adolescentes una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

7) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que en el caso del programa que aquí se presenta trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo, las experiencias en resolución de conflictos reales y la democracia participativa.

2.3. Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad

La incorporación del aprendizaje cooperativo como actividad en el aula de clase: aumenta considerablemente la cantidad de interacción entre alumnos y alumnas que se lleva a cabo en la escuela (Slavin, 1987), proporciona un tipo de interacción entre compañeros/as diferente de la que se establece en los contextos informales, estructurada intencionadamente en torno al aprendizaje, y representa un procedimiento compensador de situaciones anteriores de privación social, al garantizar que todos y todas interactúen con sus compañeros/as de forma positiva, incluidos los individuos que habitualmente no lo consiguen en los contextos informales (entre los que suelen encontrarse los de más riesgo de sexismo y violencia).

El reconocimiento de la importancia que la colaboración tiene como objetivo educativo hace que el aprendizaje cooperativo (el contexto idóneo para educarla) sea actualmente considerado como un fin en sí mismo y no sólo como un medio para lograr otros objetivos (Hertz-Lazarowitz, Kirkus y Miller, 1992). Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo, se legítima la conducta de pedir y dar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social del alumnado (con dos nuevas habilidades de gran relevancia general) como sus oportunidades de aprendizaje; y proporcionando el contexto idóneo para desarrollar la sensibilidad socioemocional y aprender a construir la solidaridad.

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesorado. El control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase (Slavin, 1987). Lo cual contribuye a que el/la profesor/a pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje, que pueden mejorar por sí mismas su interacción

con el alumnado y la calidad educativa, como por ejemplo: enseñar a cooperar, observar lo que sucede en cada grupo, estructurar de otra forma las tareas de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Cuando el profesorado aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas mejora la calidad de su relación con el alumnado así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren como hipótesis que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor o profesora mantiene con sus alumnos/as cuando aplica otros procedimientos no cooperativos.

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo ; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido (Slavin, 1992). En función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento. Aunque parecen existir, en este sentido, diferencias en función del procedimiento utilizado para evaluarlo:

> "La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...) Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas en la suma del aprendizaje individual (43 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...) Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos" (Slavin, 1992, p. 158).

Por otra parte, la evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación en grupos heterogéneos es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela (Slavin, 1980). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas , así como con las experiencias de igualdad de estatus entre diversos grupos (étnicos, de género...) que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar (Allport, 1954). Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que la intolerancia suele basarse en las diferencias de poder y estatus existente entre diversos grupos; y que para eliminar dicho problema es necesario igualar las oportunidades de obtener protagonismo y reconocimiento.

El procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado en los programas de secundaria destinados a favorecer la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia, se desarrolla a través de los siguientes pasos:

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, nivel de abstracción en razonamiento moral, nivel de sexismo y actitudes hacia la violencia....), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada individuo desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesorado anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de

información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada individuo es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva:

- Por el grupo de expertos/as con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.

- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

- Por el rendimiento individual en la globalidad del tema tratado.

2.4. Enseñar a resolver conflictos

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que por su naturaleza educativa, resulta más sorprendente su existencia. Por eso, para prevenir la violencia en general, y la violencia de género en particular, es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los conflictos de indisciplina) de forma constructiva

(pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y crear las condiciones que permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la escuela, que de lo contrario suelen formar parte del origen de la violencia.

Enseñar a aplicar procedimientos sistemáticos de resolución de problemas a los conflictos socioemocionales puede ser de gran ayuda para prevenir la violencia. Y para hacerlo conviene ayudar a:

1) Definir adecuadamente el conflicto, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo.

2) Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia.

3) Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación.

4) Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.

5) Llevar a la práctica la solución elegida.

6) Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

El hecho de ir escribiendo las distintas fases de todo este proceso puede facilitar su realización.

Para enseñar a resolver conflictos y prevenir la violencia conviene estimular la empatía, la capacidad para ponernos en el lugar de otras personas, uno de los motores más importantes del desarrollo social. En relación a lo cual cabe interpretar tres tipos de resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema: 1) la estrecha relación que existe entre empatía y rechazo de la violencia; 2) la incapacidad para sentir empatía hacia sus víctimas que suele observarse en los jóvenes que llevan a cabo graves comportamientos violentos; 3) y la eficacia que para el tratamiento psicológico de dichos jóvenes tiene el desarrollo de la capacidad de empatía.

La capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada, además, como un requisito necesario para la resolución de los conflictos de forma inteligente y justa. Conviene recordar, en este sentido, que la mayoría de los conflictos que experimentamos implican, en mayor o menor grado, a varias personas y con gran frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. Por eso para enseñar a comprender y resolver los conflictos conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, proceso que puede llevarse a cabo a partir de la siguiente secuencia:

1) Ponerse en el lugar de los demás (de las otras perspectivas implicadas), y comparar nuestra posición con la suya.

2) Considerar las diversas perspectivas implicadas con un poco de distancia, pensando cómo las vería una persona que no estuviera implicada en el problema.

3) Considerar las diversas perspectivas implicadas desde el punto de vista de la comunidad en la que se encuentran y teniendo en cuenta los diversos papeles que en dicha comunidad representan.

4) Si en el conflicto se encuentran enfrentados varios derechos fundamentales establecer una jerarquía de prioridades.

2.5. El desarrollo de la democracia

Para mejorar la calidad de la vida en los centros educativos y la eficacia de los/as profesores/as en la educación en valores es muy importante incrementar la participación de todos los alumnos y alumnas en las normas que rigen la vida en común (Kohlberg, 1985). Y es que la confianza y el compromiso con los valores democráticos surgen en lo que los sociólogos describen como un contexto de grupo primario, de naturaleza básicamente espontánea e informal, en el que las relaciones son estrechas y se coopera de forma directa (codo con codo). A diferencia de los grupos secundarios, que se caracterizan por su gran amplitud, estructuración formal de las relaciones dentro de roles estrictamente definidos, fuertes discrepancias entre los valores, metas y actitudes de sus miembros, y en donde las relaciones se ven como medios más que como un fin en sí mismas. (Nixon, 1979; Power y Power, 1992). Cuando el tipo de relación que el profesorado establece con los alumnos y alumnas es distante y autoritaria la clase se convierte en un grupo secundario. Para incrementar su eficacia en la educación de valores sobre la igualdad y la no violencia es muy importante que el profesorado establezca relaciones más próximas y democráticas.

Se resumen a continuación los principios generales de desarrollo de la democracia participativa, tal como figuran en nuestras investigaciones sobre *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996), adaptados al sistema educativo español, basados en el principio general según el cual para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio, avanzando más allá de la democracia representativa para desarrollar la democracia participativa. Y para lo cual es conveniente:

1) Dar a todos los alumnos y alumnas la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática, creando unidades muy pequeñas (de menos de 10 jóvenes) que se sientan responsables sobre cada uno de los individuos que las componen. El contexto idóneo para ello son las *actividades de tutoría* dentro de cada clase. Esta *asamblea de aula* puede estar representada en otros contextos democráticos con competencias en la organización de la vida del centro: 1) a través del/a delegado/a, subdelegado/a y tutor/a; 2) así como a través del coordinador/a de las diversas comisiones que se creen para objetivos específicos.

2) Repartir el poder y la responsabilidad, desarrollando contextos en los que participe el profesorado y el alumnado, y se tomen decisiones de forma democrática, a través del diálogo, el consenso, y votando (según el principio de una persona un voto). Contextos que podrían establecerse a través de *comisiones mixtas de nivel* (compuestas por ejemplo por delegados/as y tutores/as) o con el nombre específico de la tarea encomendada (por ejemplo, comisión de medio ambiente o de actividades extraescolares).

3) Desarrollar un nuevo concepto de comunidad, de relación con las normas y de autoridad. Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno/a mismo/a y con el grupo al que uno/a se siente pertenecer. Por otra parte, a través de la democracia participativa aumenta la eficacia del profesorado en la educación en valores, al disminuir su asociación con el poder coercitivo y aumentar su legitimidad y poder de identificación.

El desarrollo de la democracia participativa en la escuela es una de la mejores herramientas para aprender a construir la igualdad y la no violencia; mejora la calidad de la vida en la escuela y las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la transgresión de las normas; ayuda a prevenir la violencia y desarrolla en el alumnado el sentido de responsabilidad así como las diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia.

Programa de intervención

Objetivos, actividades y contenidos

3. Objetivos y condiciones del Programa

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado nos llevan a concluir que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria es preciso promover cuatro condiciones generales en torno a las cuales se estructuran los siguientes objetivos específicos.

3.1. Incluir la lucha contra el sexismo y la violencia en el currículum escolar

Los mecanismos a través de los cuales se siguen transmitiendo el sexismo y la violencia son tan generales, profundos y, a veces, sutiles, que no basta con que la escuela se limite a no ser sexista, sino que resulta necesario incluir en el currículum escolar experiencias que contribuyan a combatir activa y explícitamente estos dos graves problemas. Experiencias que deberían :

1) *Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales*, que ayuden a superar los distintos componentes del sexismo y la violencia. Para lo cual conviene tener en cuenta que: 1.-su componente cognitivo consiste en confundir las diferencias

sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje..., creencias que llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia; 2.- su componente afectivo o valorativo gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las dicha hombría se ve amenazada; y su componente conductual consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia, riesgo que se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas.

2) *Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículum,* incorporando contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre mujeres y hombres desde una *perspectiva histórica*, considerando sus causas y consecuencias, y enseñar a usar dicho análisis para valorar situaciones actuales y mejorar situaciones futuras; sensibilizando sobre el largo camino que se ha recorrido en la construcción de la igualdad y lo que todavía queda por alcanzar.

3) Desarrollar *habilidades para identificar y rechazar los estereotipos sexistas, que contribuyen a la violencia, y para generar esquemas alternativos (no sexistas, no violentos),* aplicando dichas habilidades a todos los niveles en los que se producen el sexismo y los problemas que pueden conducir a la violencia

(una/o misma/o, la relación con la pareja, otras personas, el lenguaje, los medios de comunicación...)

3.2. Favorecer la construcción de una identidad no sexista contraria a la violencia

Aunque la construcción de la identidad es una tarea que dura toda la vida, en la adolescencia adquiere un papel prioritario, convirtiéndose en la principal *asignatura* a superar; y en torno a la cual cabe interpretar muchas de las conductas, los logros y los problemas que viven las/os adolescentes. Por eso, un objetivo fundamental es ayudarles a construir una identidad positiva, en la que incorporen como valores básicos la lucha contra el sexismo y la violencia. Para lo cual es necesario:

4) *Ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos,* al reducir los valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo), e impidiendo el desarrollo de los valores tradicionalmente asociados al otro sexo, o incluso discriminando a las personas que los incluyen en su identidad.

5) *Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva,* que permita a las/os adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad esos ambiciosos ideales (entre los que se incluye la superación del sexismo y la violencia) que la mayoría parece asumir; para lo cual es imprescindible que coordinen los diversos papeles de su proyecto futuro (valores, trabajo, pareja, hijas/os, tareas domésticas, ocio...), prestando una especial atención a la necesidad de coordinar el ámbito privado y el ámbito público, para

conseguir un equilibrado y no sexista reparto de responsabilidades y derechos.

5) Orientar la intervención de forma que llegue también a los chicos y *a los casos de riesgo* (detectados tanto en ellas como, y especialmente, en ellos); ayudándoles a afrontar la alta incertidumbre que suelen experimentar en la adolescencia, y desarrollando habilidades que les permitan tratar constructivamente con los sentimientos de inseguridad y debilidad, y luchar contra el abuso, la exclusión y la violencia desde las relaciones que se construyen en la escuela.

6) Llevar a cabo experiencias de discusión y aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, actitudes, rendimiento...) y *favorecer una participación activa de todas y todos en el sistema escolar*, *incrementando y distribuyendo las oportunidades de poder y protagonismo,* en lugar de reproducir en la escuela las discriminaciones sexistas que excluyen a las mujeres del poder y a los hombres de la empatía y el cuidado de los demás.

3.3. Integrar la lucha contra el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos

Para avanzar en la prevención del sexismo y de la violencia contra la mujer, es preciso ayudar a descubrir que estos problemas perjudican no sólo a sus víctimas más visibles sino a toda la sociedad; integrándolos en una perspectiva más amplia, universal. Y para conseguirlo conviene:

7) *Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos;* estimulando en todos y en todas el desarrollo de: 1) la capaci-

dad para ponerse en el lugar de los demás (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos. *Y extendiendo dicha comprensión a las violaciones a los derechos humanos que se producen en el ámbito privado, en el que suelen concentrarse la mayoría de las violaciones a los derechos humanos de la mujer,* sensibilizando sobre la amenaza a los derechos humanos que representa el sexismo, especialmente grave cuando éste se convierte en violencia.

8) Ayudar a *superar los estereotipos sexistas que llevan a los adolescentes (con una frecuencia considerable) a justificar la utilización de la violencia como forma de defender lo propio, o como respuesta a reales o supuestas humillaciones .* Superación de extraordinaria relevancia para prevenir no sólo la violencia que se ejerce contra la mujer, sino también la mayoría de las formas de violencia que los hombres ejercen contra otros hombres.

9) Ayudar a que *comprendan la naturaleza de la violencia,* reconociendo que ésta puede producirse en todos los contextos sociales, *incluida la familia y la pareja*, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven; así como la especial vulnerabilidad que tienen las mujeres, las niñas y los niños, respecto a la violencia doméstica.

10) Desarrollar *la empatía y la solidaridad hacia las víctimas de la violencia* en general, extendiendo dicha empatía hacia las

víctimas de la violencia doméstica y contra la mujer, sensibilizando sobre el obstáculo que para ello suele existir en la tendencia a atribuirles erróneamente la responsabilidad de su situación.

11) Desarrollar *habilidades alternativas a la violencia*, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de forma no violenta; así como *habilidades que protejan contra la victimización*, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas y pedir ayuda.

3.4. Integrar la intervención que se realiza en la escuela con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad

Para llevar a la práctica los objetivos anteriormente expuestos, conviene no olvidar que las causas del sexismo y la violencia son múltiples y complejas; y que se producen en todos los contextos y niveles en los que transcurre nuestra vida, que desde lo más inmediato y específico a lo más general, en el caso de las y los adolescentes, incluye: 1) cada uno de los contextos en los que se desarrollan (la familia, el ocio, la escuela...); 2) las relaciones que existen entre dichos contextos; 3) otras influencias sociales de una generalidad intermedia, como la que ejercen los medios de comunicación o el mercado laboral; 4) y el conjunto de estructuras y creencias sociales que caracterizan a la sociedad en la que se encuentran. Por eso, las actividades que a continuación se describen buscan estimular una actitud reflexiva y crítica respecto al conjunto de influencias que pueden conducir al sexismo y a la violencia contra la mujer procedentes de dichos contextos.

4. Secuencia de actividades y materiales

La secuencia de actividades que a continuación se resume ha sido elaborada y comprobada a través de una serie de investigaciones experimentales llevadas a cabo en estrecha colaboración entre el equipo investigador de la Universidad Complutense y las y los profesores/as que los han desarrollado en sus aulas. Su punto de partida fue el trabajo realizado dentro de un convenio con el Instituto de la Juventud, sobre los *Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia y la prevención de la* violencia, Díaz-Aguado, Dir., 1996, publicados y distribuidos por dicho Instituto. En el que observamos dificultades importantes para extender dichos programas a la prevención de la violencia contra la mujer. Con el objetivo de superar dichas dificultades iniciamos en 1997 una serie de investigaciones, subvencionada y publicada por el Instituto de la Mujer (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), a partir de la cual se ha desarrollado y comprobado la secuencia de actividades que a continuación se describe. En el vídeo dos, sobre la *Formación del profesorado,* se incluyen dos programas elaborados en esta investigación-acción, sobre: 1) el sexismo: un obstáculo para los derechos humanos; 2) y la

prevención de la violencia contra la mujer. En los que pueden verse secuencias de las actividades propuestas y de la opinión de las personas que en ellas participaron. Las secuencias de las actividades que se refieren específicamente al sexismo y a la violencia contra la mujer han sido grabadas en esta última investigación (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) y las que hacen referencia a la construcción general de la igualdad, los derechos humanos o la violencia proceden del trabajo anterior, publicado en cuatro volúmenes y dos vídeos, que se conocen coloquialmente como las Cajas Azules (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

La mayoría de las actividades que a continuación se describen se basan en la discusión o el trabajo cooperativo en equipos heterogéneos, en los que debe mezclarse al máximo la diversidad que exista en el grupo respeto a las siguientes características: género, rendimiento en la materia desde la que se lleva a cabo la actividad (o rendimiento general, si se trata de la tutoría), nivel de abstracción manifestado al razonar sobre valores en actividades anteriores, nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la diversidad y la violencia (en el último capítulo se incluyen dos instrumentos para evaluar estas dos características y poder formar los grupos heterogéneos a partir de la información que proporcionan).

4.1.La construcción de la igualdad

Conviene empezar a desarrollar el programa a través de actividades que proporcionen las habilidades básicas para reflexionar y discutir sobre estos temas, insertándolos dentro de un enfoque general sobre el valor de la igualdad y la democracia, a través del cual enseñar después a detectar el sexismo.

4.1.1. Habilidades comunicativas necesarias para la discusión

Entre las principales condiciones que reducen el riesgo de ejercer la violencia y protegen de sus destructivos efectos, cabe destacar las habilidades de comunicación (para expresar la tensión, comunicar lo que se piensa o lo que se siente, pedir ayuda...). Una gran parte de las manifestaciones de violencia, denominadas como violencia expresiva o reactiva, se producen por la falta de habilidades y contextos para expresar emociones negativas sin recurrir a la violencia. Desarrollar dichas habilidades y contextos desde la escuela, es, por una parte, una de las principales condiciones para prevenir la violencia, y representa, además, un requisito imprescindible para la eficacia de la mayoría de los procedimientos que en este programa se presentan. Requisito que si no se ha desarrollado previamente, como suele suceder con frecuencia, es preciso promover como primer paso de la intervención.

Entre las principales habilidades de comunicación que las y los adolescentes deben y pueden aprender para poder discutir de forma constructiva cabe destacar las siguientes (Berkowitz, 1985):

1) Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles.

2) Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación.

3) Expresar opiniones y sentimientos.

4) Hacer preguntas para facilitar la comunicación.

5) Estructurar la información.

6) Captar la relación que existe entre distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas).

7) Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por otras personas.

Las actividades que a continuación se proponen están orientadas a poner en práctica las tres primeras habilidades, imprescindibles para comenzar a aplicar estos programas de intervención, con el objetivo de seguir desarrollando las otras cuatro, más complejas y difíciles, a lo largo de las actividades siguientes.

4.1.2. Inicio de las actividades a partir del vídeo *Democracia es igualdad*

Para comenzar a desarrollar las tres primeras habilidades (respetar turnos, atender y expresar opiniones y sentimientos), hemos observado que resulta muy adecuada l*a técnica de la rueda* iniciada a partir de la visualización de un documento fácil de comprender, de una duración breve y que genere un impacto emocional significativo. Con adolescentes, suele resultar muy adecuada, en este sentido, la utilización de spots de televisión diseñados con el fin de erradicar la violencia o sensibilizar sobre sus destructivos efectos, como el spot *Democracia es igualdad* que se describe más adelante y se incluye en el vídeo uno (*Documentos para utilizar en el aula*), y con el que suele iniciarse la aplicación de los programas desarrollados en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Andrés, 2001). La aplicación de esta técnica se ve favorecida cuando todos los participantes están sentados en círculo o en forma de U.

Los materiales de la campaña *Democracia es igualdad,* dentro de los cuales se incluye el spot, fueron realizados en 1993 por 11 ONGs con la coordinación del Ministerio de Asuntos Sociales. El *spot* (de 39 segundos) genera una fuerte disonancia, estimulando con ello el conflicto y la discusión. En el *spot* se ve a personas de reconocido prestigio (Martin Luther King, Einstein, Hawking, Valdano, Carmen Amaya, Oscar Wilde), que pertenecen a los grupos que sufren discriminación, al mismo tiempo que se escuchan los insultos o calificaciones despectivas que suelen reflejar el rechazo a dichos grupos. El hecho de oír estos insultos como si fueran dirigidos a personas con las que el/la observador/a se identifica tiende a producir un sufrimiento empático con dichas víctimas y, de esta forma, con los grupos que habitualmente los reciben.

Las actividades que aquí se presentan, diseñadas a partir del spot *Democracia es igualdad,* contribuyen a desarrollar los siguientes objetivos: 1) poner en marcha habilidades de comunicación básicas; 2) distribuir el protagonismo entre todos los alumnos y alumnas; 3) estimular la empatía hacia las víctimas de la violencia psicológica; 4) favorecer la comprensión de dicha violencia, como un problema universal, del que todos y todas podemos ser víctimas.

Para llevar a cabo la rueda, conviene plantear inicialmente una breve pregunta en torno a la cual girarán las presentaciones posteriores. En el caso del spot *Democracia es igualdad* suele pedirse a los alumnos y alumnas que vean el *spot* prestando atención a los pensamientos y sentimientos que les produce; que después cada uno/a tratará de expresar brevemente, en menos de un minuto. Cuando esta actividad se lleva a cabo para favorecer la puesta en práctica de habilidades comunicativas básicas, su eficacia puede verse favorecida si éste objetivo se hace explícito antes de llevarla a cabo y se escriben en la pizarra las habilida-

des que se van a practicar. Por ejemplo: 1) respetar turnos; 2) escuchar a los/as compañeros/as con la intención de entenderles; 3) expresar los propios pensamientos y sentimientos. En el documento uno del vídeo dos, sobre *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos* se incluyen secuencias de dicha actividad.

Después de que todo el grupo se ha expresado, puede estimularse una breve reflexión con todo el grupo, sobre las semejanzas y las diferencias que existen en los pensamientos y sentimientos suscitados por el *spot*; y tratando de integrar los resultados de dicho análisis en un resumen final, que puede ser escrito en la pizarra.

4.1.3. Procedimiento y condiciones para enseñar habilidades sociales

Para continuar a lo largo de toda la intervención favoreciendo la adquisición de nuevas habilidades sociales, puede seguirse el siguiente modelo:

1º) *Crear un esquema previo*. Conviene comenzar con una explicación de la habilidad, como concepto o principio general, y relacionarla con una descripción operativa de las conductas que implica. Es muy importante que en dicho esquema se destaque la importancia que tiene para lograr objetivos que el alumnado se plantea.

2º) *Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación.* La observación de modelos que manifiestan un buen desempeño de la habilidad puede resultar de gran eficacia para su adquisición. Por eso, conviene estimular que el alumnado los encuentren dentro del propio grupo, o que el profesor o profesora, a modo de ejemplo, represente en qué consiste lo que trata de explicar.

3º) *Dar oportunidades de practicar.* La adquisición de una nueva habilidad es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en que deja de requerir esfuerzo. Por eso, a lo largo de todo el programa conviene proporcionar frecuentes oportunidades para que se practiquen habilidades de comunicación.

4º) *Evaluar la práctica.* Para favorecer la adquisición de las nuevas habilidades el profesado debe observar a lo largo de todo el programa cómo se comunican los alumnos y alumnas y proporcionarles un *feedback* (o evaluación) que contribuya a reforzar las conductas adecuadas y a modificar las inadecuadas. La eficacia de esta evaluación aumenta cuando: 1) se produce de forma inmediata (después de que se acaba de emitir la conducta sobre la que se quiere influir); 2) se plantea en términos de conductas específicas fáciles de identificar; 3) y cuando, en el caso de las conductas inadecuadas, la crítica se hace en términos descriptivos, limitándola al comportamiento (no a la persona), ayudándole a encontrar una conducta alternativa para esa situación y reforzándole cuando la emita. Conviene, además, evitar realizar dicha crítica en las actividades conjuntas de todo el grupo.

Es importante tener en cuenta que el profesorado representa, aunque no se lo proponga, un modelo muy disponible para los alumnos y las alumnas en las habilidades o deficiencias relacionadas con la comunicación: escuchar a los demás con la intención de comprenderles, expresar empatía y respeto, plantear divergencias y críticas de forma positiva y constructiva. Conviene, por tanto, garantizar que el modelo de comunicación que el profesorado proporciona con su conducta habitual sea muy adecuado.

4.1.4. Procedimiento y condiciones de la discusión en equipos heterogéneos

El procedimiento más eficaz para la mayoría de las actividades que a continuación se describen es la discusión en equipos heterogéneos. Como se describe en el apartado 2.2, los estudios experimentales realizados sobre este procedimiento reflejan que su eficacia con adolescentes mejora cuando se cumplen las siguientes condiciones:

1) Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos/as.

2) *Enseñar a discutir:* 1) prestando atención a lo que expresan los/as demás; 2) respetando los turnos de participación; 3) expresando opiniones y sentimientos; 4) haciendo preguntas para facilitar la comunicación; 5) estructurando la información; 6) relacionando distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas); 7) incluyendo en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

3) *Plantear conflictos y contradicciones*; eligiendo para ello una situación conflictiva, que origine diversidad de perspectivas y dando a todos y a todas la oportunidad de participar activamente en la discusión.

4) *Dividir la clase en subgrupos heterogéneos.* El procedimiento más habitual para lograr que todos los alumnos participen en la discusión consiste en: 1) plantearla primero a toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de 4 a 6 alumnos/as) heterogéneos en género y respecto la perspectiva en el problema que discuten, para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación acti-

va de cada uno/a; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva, en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

5) *Relacionar la discusión con la vida real del alumnado y proporcionar experiencias que permitan poner en práctica lo discutido*; a través, por ejemplo, de los procedimientos de resolución de conflictos reales, el aprendizaje cooperativo y las experiencias de responsabilidad y la democracia participativa.

4.1.5. Discusión a partir del vídeo didáctico *Democracia es Igualdad*

El documento didáctico elaborado dentro de la campaña *Democracia es Igualdad* en 1992, que se incluye a continuación del *spot* en el vídeo uno, consta de cuatro apartados en los que se escuchan los estereotipos más frecuentes existentes en dicho momento respecto a: 1) minorías étnicas e inmigrantes; 2) refugiados; 3) personas con discapacidad; 4) y homosexuales. Presentando después de oír dichos estereotipos, informaciones y argumentos que ayudan a comprender la inadecuación de los primeros, y a generar pensamientos alternativos. Su utilización puede resultar, por tanto, eficaz para enseñar a detectar y a combatir el componente cognitivo de la intolerancia, como una amenaza para la igualdad y la democracia, desde una perspectiva universal, al aplicarla a cuatro de los grandes colectivos que la sufren con frecuencia, proporcionando así un buen punto de partida para analizar en dicho contexto, los estereotipos que conducen al sexismo, como una amenaza contra la igualdad y los derechos humanos.

El hecho de que algunos de los datos que se ofrecen en este documento correspondan a 1992, puede crear cierta distancia e incluso

rechazo en parte del alumnado. Para evitarlo, conviene explicar de antemano dicha situación, y presentarlo como un documento que hace referencia a lo que sucedía hace unos años, comentando los cambios que se hayan podido producir en el momento de su utilización y preguntado al alumnado si los mensajes fundamentales que el vídeo trata de transmitir siguen estando vigentes o no.

Para favorecer la utilización del vídeo didáctico como base de la discusión, ésta puede dividirse en dos partes o secciones, enfatizando siempre la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen entre los y las jóvenes, sobre: 1) la discriminación que se produce hacia las minorías étnicas, inmigrantes y refugiados (racismo y xenofobia); 2) y otras formas de intolerancia incluidas en el vídeo, hacia discapacitados y homosexuales.

La distribución de actividades en cada sesión puede realizarse siguiendo el siguiente modelo:

1) *Presentación del tema de discusión.* En cada sesión de discusión consistirá en la visualización de la parte del vídeo que corresponda al tema de discusión precedida de una breve introducción en la que el profesor o profesora explicará en qué va a consistir la actividad que se va a realizar después, pidiendo a los alumnos y alumnas que tomen nota de las opiniones que en él van a escuchar y de las informaciones que a continuación se presentan.

Si se considera conveniente agilizar el trabajo con este material, pueden formularse las siguientes preguntas después de haber visualizado parte del documento:

1. ¿Qué te parecen los comentarios intolerantes que aparecen a lo largo de este documento y los argumentos contrarios que se escuchan?

2. ¿Te has sentido alguna vez rechazado/a o has rechazado tú a alguien por ser diferente?

3. ¿Hay alguna relación entre estos problemas y el sexismo?

2) Discusión por subgrupos sobre los contenidos. Al presentar la actividad de los subgrupos conviene pedirles que comparen los distintos puntos de vista que existen en el subgrupo (semejanzas y diferencias) y que intenten llegar a alguna conclusión que pueda reflejar aquello en lo que todo el subgrupo está de acuerdo. Para facilitar esta actividad suele resultar útil centrarla en dos o tres preguntas establecidas por el/la profesor/a.

3) Discusión general con todo el grupo de clase. Para comenzar dicha actividad, el portavoz de cada subgrupo expondrá de forma resumida cómo ha sido la actividad que en él se ha realizado. Conviene distribuir dicho papel a lo largo del programa para dar a todos los/as alumnos/as la oportunidad de desempeñarlo.

4.2. La detección del sexismo

Para que los valores generales de igualdad y democracia contribuyan a erradicar el sexismo es imprescindible enseñar a detectarlo. Porque, desde que nacemos su presencia en todos los elementos de nuestra vida cotidiana es tan continua que suele resultar muy difícil descubrirlo y superarlo.

4.2.1. Detección del sexismo en el lenguaje

Antes de llevar a cabo el análisis de la relación entre el lenguaje y el sexismo, conviene explicar la que existe, en general, entre las categorías linguísticas a partir de las cuales organizamos

nuestra representación de la realidad y la tendencia a mantener las actuales diferencias sociales. Para lo cual puede seguirse la presentación que sobre este tema se incluye en: la guía informativa del capítulo cinco.

A continuación puede pedirse a las/os alumnas/os, trabajando en grupos heterogéneos, que definan algunos los términos más utilizados en relación al género (mujer, hombre, femenino, masculino, feminismo, sexo, sexismo, machismo...), y que contrasten después sus definiciones con las del Diccionario de la Real Academia, incluidas en la guía informativa.

Después de dicha comparación puede pedírseles que discutan por subgrupos acerca de:

1) Las propuestas para un lenguaje no sexista, incluidas en los documentos del Instituto de la Mujer que tratan este tema (*Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje; Nombra, en femenino y en masculino*).

2) La conveniencia de utilizar la categoría género en lugar de la categoría sexo siempre que se haga referencia a diferencias psicológicas o sociales entre mujeres y hombres, puesto que en aquél se reconocen las influencias sociales e históricas, mientras que éste sugiere que las diferencias se deben a causas biológicas.

3) La relación entre las categorías *género/sexo* y las categorías *raza/etnia*, así como la existente entre la recomendación incluida en el parrafo anterior y la realizada por la UNESCO para evitar el racismo (no emplear la palabra raza, sino la palabra etnia, para hacer referencia a grupos de personas).

4.2.2. El sexismo en los medios de comunicación

Una semana antes de llevar a cabo esta actividad puede pedirse a las alumnas y a los alumnos que seleccionen de un periódico, revista o informativo de televisión (mejor si ha sido previamente grabado), cómo y cuánto se hace referencia a las mujeres y a los hombres en cada noticia, prestando una atención especial a las que hagan referencia a la violencia (quién la ejerce, quién la sufre, qué consecuencias tiene, por qué se produce...). Esta tarea puede servir para estimular esquemas previos que hagan más significativas las actividades que a continuación se describen.

Noticias, género y violencia

Como actividad compartida por todo el grupo, pueden analizarse dos noticias sobre la violencia contra la mujer, que mantengan ciertas constantes (ser publicadas en el mismo medio, sobre el mismo caso), y varíen en otras características que permitan descubrir cómo en función de dichas características puede llegarse a interpretaciones diferentes, así como el riesgo que existe en determinadas condiciones de suscitar la tendencia a culpar a la víctima de la violencia sufrida.

El sexismo en la publicidad

Otra forma de reflexionar sobre el sexismo que frecuentemente se refleja en los medios de comunicación es a través del documento audiovisual *La mujer en la publicidad.* Instituto de la Mujer, 1990. El documento original tiene una duración de algo más de 23 minutos, y en él se encuentran imágenes estructuradas en ocho partes, cada una de las cuales dura aproximadamente 3 minutos: 1) *Presentación*; 2) *Ellas*; 3) *El*; 4) *El niño y la niña*; 5) *Los jóvenes*; 6) *Relaciones entre hombres, relaciones entre mujeres*, *relaciones entre hombres*

y mujeres; 7) *Las madres: por amor no por obligación*; 8) *Calma, intenta otra cosa*.

Para evitar que la visualización completa del documento dificulte su observación activa y/o impida su discusión (en una sesión de 50 minutos), es conveniente seleccionar las secuencias más significativas para enseñar a detectar el sexismo. En función de dicho criterio, en el documento que se incluye en el vídeo uno, se han incluido las siguientes: *Presentación, Ellas, El, Las madres: por amor no por obligación, Calma intenta otra cosa*. Por lo que su duración total es de algo menos de 15 minutos.

En la presentación de este documento conviene explicar que se basa en una selección de anuncios emitidos por televisión en 1990. Y plantear algunas preguntas, en torno a las cuales se estructura después la discusión de los grupos heterogéneos: 1) ¿qué quiere decir cada una de las partes visualizadas?; 2) ¿estás de acuerdo con este mensaje?; 3) crees que la situación actual de la publicidad ha cambiado mucho, en qué ha cambiado y en qué no? 4) ¿cómo puede estar influyendo en los y las adolescentes la representación que de las mujeres y los hombres hace la publicidad?: 5) ¿cómo evitar que esta influencia sea negativa en la imagen ideal que se hacen de si mismas/os? ; 6) ¿pueden influir estos estereotipos en la violencia contra las mujeres?, ¿cómo?

En el documento uno del vídeo dos, sobre *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos* se incluyen secuencias de dicha actividad sobre su detección en la publicidad.

Como posible continuación a dicha actividad puede explicarse que desde el momento de realización de este documento se han llevado a cabo acciones sistemáticas para superar el sexismo de la publicidad; y pedir a los alumnos y alumnas que graben en vídeo una selección de anuncios actuales, emitidos en distintas franjas

horarias, y que analicen cómo es la publicidad actual respecto a la representación de los hombres y las mujeres y su presencia en el hogar y fuera de él. Trabajo que podría integrarse en la investigación cooperativa que se describe al final de esta secuencia.

4.2.3. Evaluación de *Mensajes para la Igualdad*

Para desarrollar estas actividades puede utilizarse el vídeo de los *spots* realizados desde 1985 sobre la construcción de la igualdad por el Instituto de la Mujer. *Spots* que se incluyen por orden cronológico, y que tratan sobre los siguientes temas, de los que se han excluido los producidos dentro de las últimas campañas orientadas a la prevención de la violencia (sobre las que se trabajará en otro tipo de actividades):

1) *Cuidados durante el embarazo* (1985). *Spot* informativo que enfatiza los aspectos positivos del embarazo, el derecho a decidirlo voluntariamente y la responsabilidad compartida que supone.

2) *Planificación familiar* (1985). *Spot* informativo sobre el derecho a la planificación familiar, así como sobre los distintos procedimientos a seguir en este sentido.

3) *Cambio de actitudes (1987): no sientes tus principios sobre la desigualdad, tú también puedes elegir. Spot* sobre la necesidad de que los hombres compartan las tareas domésticas, dirigido a un hombre que está sentado cómodamente en un sillón.

4) *Cambio de actitudes (1987): ¿qué quieres ser hija? Ahora puedes elegir. Spot* dirigido a las madres y los padres expresando la necesidad de educar a las niñas de forma no sexista, pensando en su futuro profesional.

5) *Cambio de actitudes (1987): ahora ya puedes elegir. Spot*, complementario al anterior, con un mensaje similar, en este caso dirigido a las jóvenes, planteándoles la posibilidad de elegir cualquier profesión, incluidas las que hasta entonces eran prácticamente sólo para hombres.

6) *La igualdad de derechos ante la ley (1988). Spot* en el que se puede leer el artículo 14 de la Constitución al mismo tiempo que se escucha una canción infantil que lo contraría, en la que se describe a la mujer con la que el que canta se quiere casar en función de su capacidad para llevar a cabo tareas domésticas ("yo quiero casarme con una señorita que sepa coser, que sepa bordar, que sepa limpiar y cocinar»), escuchando al final: «educa a tu hija sin condicionamientos, sin limitaciones, conciénciale de su igualdad, es una niña de hoy, con todas las de la ley".

7) La igualdad de derechos ante la ley (1988). Spot en el que se puede leer el artículo 14 de la Constitución al mismo tiempo que se escucha a una mujer que canta una canción que lo contraría, en la que describe su papel reducido a las actividades domesticas (coser, guisar, planchar...). Escuchando al final: «Mujer, elige bien tu profesión. Apuesta por el futuro. Eres una mujer de hoy, con todas las de la ley».

8) *Mujeres europeas por la igualdad (1989). Spot* en el que se reconocen los logros alcanzados por las mujeres españolas en los últimos tiempos y se expresa la voluntad de seguir avanzando, junto al resto de las mujeres europeas.

9) *Reparto de responsabilidades (1989): rompe con la desigualdad. Spot* en el que se presenta a un hombre que no ha roto nunca un plato debido a su falta total de colaboración en las tareas domésticas y se le anima a cambiar la situación.

10) *Prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual: póntelo, pónselo (1990). Spot* en el que se ve una clase de gimnasia en la que un profesor, en tono amenazante, pregunta de quién es un preservativo. Ante lo cual tras una breve indecisión, y poco a poco, todo el grupo va asumiendo su responsabilidad.

11) *Convive en igualdad (1994): no te quedes sólo en palabras, un hogar es una responsabilidad compartida. Spot* en el que se ve cómo un hombre anima a una mujer a distintas actividades mientras ella va cargándolo todo sobre sus espaldas (el carro de la compra, la ropa planchada, la aspiradora, el niño) y él no lleva nada. Animándole al final a no quedarse sólo en palabras y a compartir la responsabilidad del hogar. Se incluye también una versión reducida.

12) *Convive en igualdad (1994): las mujeres cuentan, cuenta con ellas I. Spot* que muestra a una mujer que parece en una ocupación femenina tradicional (poniendo ropa en una lavadora), descubriendo a continuación que en realidad se dedica al desarrollo de nuevas tecnologías, actividad hasta entonces prácticamente sólo para hombres. Expresando al terminar la necesidad de contar con las mujeres. Se incluye también una versión reducida.

Convive en igualdad (1994): las mujeres cuentan, cuenta con ellas II. Spot que muestra a una mujer que parece en una ocupación femenina tradicional (azafata), descubriendo a continuación que en realidad pilota el avión, actividad hasta entonces prácticamente sólo para hombres. Expresando al final la necesidad de contar con las mujeres. Se incluye también una versión reducida.

13) *Estamos para ayudarte (1994). Spot* informativo en el que se describen las funciones del Instituto de la mujer, para infor-

mar, formar y asesorar a las mujeres. Se incluyen dos versiones, con imágenes de: 1) mujeres jóvenes: 2) mujeres adultas.

14) *Una flor para las mujeres de Kabul (1998). Spot* en el que se presenta la Campaña Europea de solidaridad con las mujeres de Kabul, celebrada el 8-3-98.

La visualización de los 14 *spots* según su orden cronológico, como se presentan en el documento audiovisual disponible en el Instituto de la Mujer con el título: *Anuncios de televisión*, puede permitir analizar los importantes cambios que ha experimentado la construcción de la igualdad a lo largo de los últimos años, análisis de gran relevancia para comprender lo que todavía queda por conseguir así como la confianza en la posibilidad de seguir transformando la situación actual hacia la plena igualdad.

Para facilitar la utilización de estos *spots* para la actividad *Mensajes para la igualdad*, en el documento que se presenta en el vídeo uno, se han seleccionado los 12 más significativos para la situación actual de las y los adolescentes, y agrupado de acuerdo a los tres temas siguientes:

- *La vida familiar: una responsabilidad compartida.* Sobre este tema tratan tres *spots*, cuyos mensajes siguen teniendo una gran vigencia en la actualidad: 1) No sientes tus principios sobre la desigualdad, 1987; 2) Rompe con la desigualdad, 1989; 3) No te quedes solo en palabras, un hogar es una responsabilidad compartida (1994).

- *Igualdad de oportunidades en la vida ocupacional.* Sobre este tema tratan seis *spots*, algunos de los cuales describen situaciones en las que se han producido cambios muy importantes

en los últimos años: 1) ¿Qué quieres ser hija?, 1987; 2) Ahora ya puedes elegir, 1987; 3) Educa a tu hija sin condicionamientos, es una niña de hoy con todas las de la ley 1988; 4) Elige bien tu profesión, eres una mujer de hoy, con todas las de la ley (1988); 5) Las mujeres cuentan, cuenta con ellas, *spot* I y II (1994).

- *Embarazo (1984), planificación familiar (1985) y prevención de embarazos no deseados (1995).* La comparación de estos tres *spots* refleja con claridad diferencias importantes relacionadas con los problemas existentes en 1985 y 1994, así como en función del publico al que van dirigidos.

Las actividades a realizar con estos materiales audiovisuales, o una selección de aquel o aquellos temas que el/la profesor/a considere más relevantes, pueden favorecer los siguientes objetivos:

1) Ayudar a comprender las situaciones más relevantes de discriminación contra la mujer que se han producido en los últimos años, el progreso experimentado (en el acceso a la planificación familiar o a los estudios, por ejemplo) y lo que todavía queda por conseguir (en el reparto de las responsabilidades domésticas).

2) Desarrollar el pensamiento formal y las habilidades para analizar críticamente lo que se ve en televisión.

3) Proporcionar oportunidades para desempeñar el papel de expertos/as en mensajes para la igualdad, oportunidad que favorece la adquisición de los conocimientos y las habilidades mencionados anteriormente, así como la identificación de las/os alumnas/os con su objetivo: la contrucción de la igualdad de oportunidades.

Para avanzar en el logro de dichos objetivos, utilizando los spots seleccionados, pueden llevarse a cabo las siguientes actividades:

Primera sesión. Análisis conjunto de los mensajes seleccionados

a) Presentación de la tarea, pidiendo a las alumnas y alumnos que observen cada *spot*, poniéndose en el lugar de las personas que lo elaboraron, tratando de inferir qué trata de transmitir, cuál es su objetivo, con qué problema está relacionado y a quién va dirigido. En función de las características del contexto en el que se va a trabajar puede ser conveniente limitar la selección a uno o dos de los tres temas incluidos en el documento del vídeo uno: *Mensajes para la igualdad.*

b) Visualización de cada spot y reflexión compartida. Después de visualizar cada uno de los *spots* se detiene el vídeo, y a través de una reflexión compartida, con el conjunto de la clase, se responde a las preguntas inicialmente planteadas.

Segunda sesión. Evaluación de los mensajes

c) Evaluación de los spots por grupos heterogéneos (como si fueran jurados de un concurso, expertos en mensajes para la igualdad), teniendo en cuenta los siguientes aspectos del mensaje: claridad, valor estético, coherencia con lo que pretende transmitir, previsión de su eficacia; cada uno de los cuales podría puntuarse en una escala de cinco grados (de uno a cinco). Si la evaluación de los *spots* seleccionados resultara excesivamente larga o compleja para los treinta minutos dedicados a esta actividad, éstos podrían dividirse en función del tema, de acuerdo a la propuesta planteada con anterioridad. Y cada equipo de aprendizaje cooperativo podría evaluar sólo la mitad (seis spots). Cada uno de estos equipos tendrá un/a

portavoz que registrará los criterios por los que se otorga la puntuación.

d) Presentación de los/as portavoces. Después del trabajo por grupos heterogéneos, cada portavoz comunicará al resto de la clase las puntuaciones otorgadas y se procederá a la suma general. Si el número de equipos que valora cada *spot* no fuera el mismo, se calculará su puntuación media (dividiendo la suma de puntuaciones entre el número de equipos que lo puntúan).

e) Elaboración de un informe final sobre los *spots*, en el que se reflejen los criterios que se han seguido para dar las puntuaciones.

4.3. La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado

4.3.1. Objetivos

Las actividades que a continuación se describen pretenden desarrollar una red de esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que permita:

1) *Adoptar una perspectiva socio-moral universal*, en la que se incluya a toda la humanidad; extendiendo la empatía y solidaridad más allá de los grupos con los que el individuo se identifica, de forma que haga referencia a todo el genero humano, y reconociendo la universalidad de derechos y la dignidad de cualquier persona.

2) *Comprender la reciprocidad existente entre deberes y derechos* y coordinar adecuadamente la relación entre ambos, con-

siderando junto a cada uno de los derechos universales el deber, también universal, de respetarlo.

3) *Sensibilizar sobre los frecuentes conflictos entre derechos humanos* que la realidad suele plantear tanto en el ámbito público como en el privado; incluyendo, en este sentido, tanto la realidad social y política del contexto en el qué se sitúan los y las adolescentes, como las relaciones que establecen en su vida cotidiana (en la familia, en la escuela, en el ocio...).

4) *Desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión y el diálogo,* considerando: qué derechos entran en conflicto; cuáles son las posibles soluciones; así como la importancia de cada uno de los derechos implicados y de las violaciones a dichos derechos que cada solución supone.

4.3.2. Elaboración de una Declaración de los Derechos Humanos en equipos heterogéneos

La presentación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* puede resultar mucho más significativa si previamente los/as alumnos/as han realizado una reflexión compartida sobre los derechos que creen deberían ser reconocidos.

Conviene que los/as alumnos/as lleven a cabo esta tarea de forma cooperativa en los subgrupos de discusión. Para la realización de dicha tarea pueden seguirse las siguientes fases:

1) *Presentación por parte del profesor/a* del contexto histórico que culminó en la Declaración de 1948 elaborada por Naciones Unidas. Para dicha presentación pueden utilizarse las imágenes sobre los campos nazis de exterminio incluidas en el documento audiovisual sobre la *Historia del racismo,* (vídeo uno, programa

dos de la Caja Azul, publicada por el INJUVE) o seguirse el resumen presentado en la guía informativa, sensibilizando sobre el valor que la universalidad en la aplicación de la justicia tiene para el bienestar de cualquier ser humano, diciendo, por ejemplo: "Estamos en 1948, esto es Naciones Unidas. Habéis sido elegidos/as por Gobiernos de todo el mundo para elaborar una declaración de derechos humanos, que ayude a que el horror que reflejan estas imágenes no vuelva a repetirse nunca jamás. Vais a hacer una lista de los derechos que os parece fundamental que sean reconocidos a todos los seres humanos por el hecho de serlo, independientemente del grupo al que pertenezcan. Tener en cuenta que la única garantía de que nos respeten lo que consideramos muy importante para nosotros/as y la gente que queremos, es que sea respetado a todo los seres humanos".

2) *División de la clase en grupos de discusión* (en los que se mezclen al máximo la heterogeneidad que exista en el aula en género, rendimiento, nivel de abstracción del razonamiento moral y actitudes hacia la diversidad y la violencia) pidiéndoles que elaboren la lista de derechos humanos que consideran deberían ser reconocidos de forma universal.

3) *Presentación* de las propuestas de cada grupo por su portavoz, y discusión general (con toda la clase).

En el documento uno del vídeo dos, sobre *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos* se incluyen algunas secuencias de la actividad que se acaba de describir.

4.3.3. Comparación con la declaración elaborada en 1948

Para comparar la declaración elaborada por cada subgrupo con la de Naciones Unidas puede utilizarse el vídeo de Amnistía In-

ternacional en el que se lee dicha declaración (Vídeo uno programa ocho de la Caja Azul publicada por el Instituto de la Juventud) o con su versión escrita.

El vídeo de Amnistía Internacional presenta la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, incluyendo junto a cada uno de los 30 artículos una representación llevada a cabo por un artista plástico.

Para comparar los derechos incluidos en la Declaración Universal de 1948 con los derechos reconocidos por las/os alumnas/os puede seguirse el procedimiento de discusión empleado con anterioridad (subgrupos, exposición del trabajo de cada subgrupo por su portavoz y discusión global).

4.3.4. Análisis y discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado

Como introducción a esta discusión puede presentarse la información que se incluye en la guía informativa (especialmente entre el apartado 5.2 y 5.3). Planteando como preguntas para la discusión por subgrupos las siguientes:

1) ¿Es necesario que hombres y mujeres compartan el espacio público y privado para avanzar en el respeto a los derechos humanos?

2) ¿Qué ventajas tiene para las mujeres? ¿y para los hombres?

3) ¿Cómo os podríais preparar para compartir los dos espacios?

En el documento uno del vídeo dos, sobre *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos* se incluyen algunas

secuencias de una actividad realizada a partir de la que se acaba de describir.

4.4. Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla

4.4.1. La importancia de las representaciones

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización.

Uno de los principales enemigos de la lucha contra toda forma de violencia es la extendida creencia de que la violencia forma parte inevitable de la naturaleza humana. Como se reconoce en el Manifiesto de Sevilla contra la violencia, adoptado por la UNESCO (incluido en el volumen dos de los *Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia*, Díaz-Aguado, 1996) y al que corresponde el siguiente extracto:

> "Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesaran nunca, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica. (...) Este mito está muy extendido. (Según diversos estudios realizados en más de 16 países) entre el 40% y el 60% de los estudiantes universitarios creen dicho mito. (Y se comportan de acuerdo con lo que creen). (...) Nosotros decimos que no es verdad. Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o el sexo estaban inscritos en la biología humana. Unos cuantos incluso

pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban. (...) La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo.

Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana. (...) porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. (...) es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo (...) porque no existe un sólo aspecto de nuestro comportamiento que (...) no pueda ser modificado con el aprendizaje.

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz" (*Manifiesto de Sevilla contra la violencia,* UNESCO).

4.4.2. Objetivos

Las actividades que a continuación se describen están destinadas a desarrollar en los/as alumnos/as una red de esquemas cognitivos, afectivos y conductuales que les lleven a:

1) *Rechazar la violencia,* al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce; contra la cual se puede y se debe luchar.

2) Comprender la complejidad de las causas que originan la violencia; así como *el error que supone atribuir la violencia a una única causa* (la biología, la televisión...); causa que suele utilizarse como *chivo expiatorio*, excluyendo a quién realiza dicha atribución de la responsabilidad y posible solución al problema.

3) Comprender el proceso por el cual *la violencia genera violencia,* no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que puede producir en los mecanismos (cognitivos, afectivos y conductuales) de las personas y grupos que la sufren.

4) Desarrollar habilidades que permitan *analizar críticamente los numerosos episodios de violencia* a los que el alumnado está expuesto, superando la pérdida de sensibilidad producida por la habituación a la violencia que podría producirse a través de los medios de comunicación.

5) Conceptualizar como violencia no sólo la que implica el uso de la fuerza física, sino también la *violencia psicológica*, de naturaleza gravemente destructiva para la personalidad o el bienestar psicológico de las personas que la sufren.

6) *Desarrollar la empatía y solidaridad hacia las víctimas de la violencia*, sensibilizando sobre el obstáculo que para ello suele existir en la extendida tendencia a atribuirles erróneamente la responsabilidad de su situación.

7) Aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de *la vida cotidiana* de los/as alumnos/as en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las que se producen dentro del sistema escolar.

4.4.3. Discusión sobre la naturaleza de la violencia a partir del vídeo *Odio y destrucción*

Los/as jóvenes suelen estar *habituados* a los graves y lejanos casos de violencia, reales o ficticios, de los que con tanta frecuencia informan los medios de comunicación. El riesgo

de dicha exposición es que se hayan acostumbrado a ver la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo su empatía con las víctimas de la violencia e inhibiendo la adquisición de habilidades para prevenir o resolver la violencia. Con el objetivo de favorecer la superación de esta tendencia conviene activar desde el principio una actitud reflexiva y crítica respecto a dichos problemas. Para lo cual conviene plantear una serie de interrogantes que probablemente permitan descubrir la falta de respuestas comprensivas sobre un tema que parece tan familiar, favoreciendo así la realización del resto de las actividades propuestas:

1) ¿Por qué la violencia genera violencia?

2) ¿Qué emociones conducen a la violencia?, ¿qué emociones produce la violencia en el agresor y en la víctima?

3) ¿Existe alguna justificación para emplear la violencia?

4) En nuestra sociedad, ¿en qué contexto se producen con más frecuencia episodios violentos?, ¿existe violencia en la familia?, ¿y en la escuela?

5) ¿Quiénes son las víctimas más frecuentes de la violencia?

La naturaleza de la violencia puede analizarse a través de la visualización y discusión del documento *Odio y destrucción,* que se incluye en el vídeo uno, con los objetivos de comprender el proceso por el cual *la violencia genera violencia* y de *conceptualizar la violencia como*: 1) un problema que nos afecta a todos/as (y no sólo a sus víctimas más visibles); 2) de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que la activa; 3) y contra la cual se puede y se debe luchar.

El documento *Odio y destrucción*, que se incluye en el vídeo uno, elaborado por ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados), trata de estimular el proceso de adopción de perspectivas, a través de una historia en la que un joven que persigue a unos extranjeros y asesina a uno de ellos termina convirtiéndose en un refugiado a causa de la guerra que él contribuyó a producir. En el vídeo se transmite, entre otros, un mensaje importante: *el que siembra odio y destrucción termina recogiendo odio y destrucción.* Se incluye a continuación la descripción que se hace del vídeo en la guía didáctica elaborada por ACNUR:

> La escena se abre con la imagen de un niño viajando en una camioneta, aterrorizado ante la visión de un hombre joven de aspecto siniestro. En una escena retrospectiva *(flasback*), el hombre joven aparece vociferando mensajes de odio e incitando a sus seguidores a atacar a un extranjero. El niño y su madre son testigos del asesinato. La escena pasa a una fila de figuras silenciosas y sin rostro, que aceptan pasivamente el acto del hombre joven. Simbolizan a aquellos que no tienen el valor de alzar la voz en contra de la intolerancia, y que así se convierten en cómplices de los crímenes de violencia racial.
>
> Unos refugiados se acercan a las figuras sin rostro ofreciéndoles las obras de arte, la música y la literatura que representan el patrimonio de riqueza cultural que los refugiados aportan a sus nuevos países. El gesto de los refugiados enciende una chispa de comprensión en las figuras sin rostro, que gradualmente abren sus ojos a lo que los refugiados tienen que ofrecer. Su voluntad de abrir sus mentes contrasta con la reacción del hombre joven, quién simbólicamente quema un libro, rechazando así la diversidad.
>
> Con tanto odio en el aire, se declara la guerra. El hombre joven acaba convirtiéndose él mismo en un refugiado, y escapando en la misma camioneta con aquellos a los que una vez persiguió.
>
> "Tú también podrías terminar en un camión. Con lo poco que puedas salvar a cuestas. Convertido en un refugiado".

Antes de ver el vídeo, el/la profesor/a debe plantear algunas preguntas en torno a las cuales se orientará la reflexión posterior (con todo el grupo), para qué dichas preguntas guíen la visualización:

1) ¿Qué quiere transmitir el vídeo?

2) ¿Qué sentimientos y emociones te produce el vídeo?

Después de la visualización, pueden plantearse, además, las siguientes preguntas:

3) ¿Crees que la violencia genera violencia?

4) ¿Cómo se representa en el vídeo?

5) Y sobre aspectos concretos del vídeo: ¿sabéis qué representan las personas que observan la escena del asesinato con la cara tapada?, ¿y cuando el asesino entrega a una de estas personas el cuchillo?

Siempre que sea posible conviene dividir esta discusión sobre la naturaleza de la violencia en tres fases:

1. Discusión con todo el grupo (sobre las dos primeras preguntas).

2. Discusión por subgrupos (preguntas 3-5).

3. Y puesta en común.

En el documento dos del vídeo dos, sobre *La prevención de la violencia,* se incluyen algunas secuencias de la actividad que se acaba de describir.

4.4.4. Discusión sobre el abuso y la victimización en el contexto escolar y elaboración de un decálogo para erradicar dichos problemas

Como presentación de esta actividad el/la profesor/a puede explicar que hoy van a discutir sobre la situación de las víctimas de la violencia y el abuso, intentando activar esquemas e interrogantes previos a través de las siguientes preguntas:

1) ¿Qué es abuso?, ¿cómo puede manifestarse el abuso en las relaciones entre iguales en la escuela?

2) ¿Por qué se produce el abuso?

3) ¿Cómo daña el abuso a la víctima?, y ¿al que abusa?, ¿hay cómplices pasivos como en el vídeo *Odio y destrucción*?

4) ¿Habéis observado alguna vez que en lugar de culpabilizar al agresor se culpe a la víctima?, ¿si es así, por qué se produce esta distorsión en la atribución de responsabilidad?

A continuación, el/la profesor/a puede conectar la reflexión suscitada con los resultados obtenidos en los estudios sobre la intimidación y el acoso entre escolares, en los que se encuentra que dicho problema se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer y que se produce debido a la orientación de los agresores a establecer relaciones basadas en el dominio y la fuerza y a la pasividad de los que conocen el problema y no hacen nada para detenerlo y prevenirlo. Y pedir que discutan por *subgrupos heterogéneos* tratando de elaborar una lista de acciones o recomendaciones para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela, prestando una especial atención a las acciones que el alumnado pueda llevar a cabo. E inte-

grando al final dicha lista en un decálogo que incluya las recomendaciones más destacadas y reconocidas.

Como preguntas para estructurar la discusión por subgrupos pueden plantearse las dos cuestiones siguientes:

- ¿Qué pasa si la víctima cede a la coacción (a la extorsión, al chantaje....) y no pide ayuda?

- ¿En qué situaciones cotidianas tenéis más riesgo de sufrir abuso? y ¿qué consejos os daríais para prevenirlas o salir de ellas lo antes posible?

En la puesta en común, convendría resaltar o completar a través de nuevas preguntas una lista de recomendaciones para prevenir la victimización, incluyendo la necesidad de desarrollar habilidades para:

1) *Detectar y evitar* situaciones peligrosas sin alterar la confianza básica en los demás.

2) *Decir que no* en situaciones que puedan implicar abuso sin disminuir la empatía y el establecimiento de relaciones sociales positivas.

3) *Pedir ayuda* cuando es necesario, y especialmente cuando se comienza a ser víctima o se está en riesgo de serlo.

4) Estar preparados emocionalmente para *no sentirse culpables* cuando se es la víctima.

Conviene tener en cuenta para guiar esta sesión que las investigaciones realizadas sobre la prevención del abuso sexual enfatizan, además, la necesidad de enseñar:

- Que toda persona tiene derecho a la libertad sexual, y, por tanto, a decir que no a una relación de intimidad o a un contacto corporal no deseado.

- Que hay secretos que no hay que guardar; y que la víctima no es ni debe sentirse culpable de la situación de abuso sexual.

- Que es preciso contar a personas de confianza las situaciones inquietantes o no deseadas que se hayan sufrido; para poder así encontrar la protección que cualquiera necesita cuando comienza a ser víctima; puesto que de lo contrario el problema suele hacerse cada vez más grave.

Si se detecta que entre las/os alumnas/os existen problemas de intimidación o victimización puede resultar necesario tratarlos en un primer momento de forma individual; comenzando por separado con el agresor (o agresores) y con la víctima, para pasar después a un tratamiento conjunto entre todas las personas implicadas directamente, e incluyendo al final un trabajo con todas las personas relacionadas indirectamente.

4.5. La prevención de la violencia contra la mujer

4.5.1. Conocer cuáles son los primeros indicios del abuso y cómo evoluciona

Como se analiza en la guía informativa, los estudios realizados sobre la violencia en la pareja reflejan que en la mayoría de los casos la mujer es su víctima. Y que esta violencia suele presentar una secuencia que conviene conocer para prevenirla o detenerla:

1) *La violencia no tarda mucho en aparecer.* En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.

2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayor parte de los agresores combinan la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convencen a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Jekill y Mr. Hide,* mencionando que la víctima se enamora del segundo creyendo que va a lograr que desaparezca el primero. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.

3) Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas. En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle**,** amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los/as hijos/as o de otros familiares.

Un adecuado conocimiento de las pautas descritas anteriormente por las posibles víctimas puede contribuir a prevenir la violencia, al alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la relevancia que tiene favorecer dicho conocimiento en la adolescencia, edad en la que se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

4.5.2. Discusión sobre la naturaleza de la violencia contra la mujer a partir del vídeo *Hogar, triste hogar*

Para llevar a cabo esta actividad pueden seguirse las tres fases de: discusión inicial con todo el grupo, para estimular la reflexión, división por subgrupos y puesta en común. Como introducción a esta actividad puede presentarse el resumen anterior sobre cómo evoluciona la violencia en la pareja, así como de las características de la familia que incrementan o reducen el riesgo de que surja (incluido en la guía informativa). Como materiales de apoyo para estimular la discusión puede utilizarse el documento de Informe semanal *Hogar, triste hogar,* que se incluye en el vídeo uno. En el documento dos del vídeo dos pueden verse algunas secuencias de la discusión suscitada a partir de dicho documento.

En la discusión inicial con todo el grupo, el/la profesor/a puede activar interrogantes a través de las siguientes preguntas, planteadas antes de visualizar el vídeo y sobre las que girará la discusión posterior.

- ¿Por qué algunos hombres llegan a ejercer la violencia contra las mujeres con las que establecieron una pareja o una familia?, ¿qué relación puede haber entre esta violencia y algunas de las creencias que existen en nuestra sociedad?

- ¿Cuáles pueden ser las consecuencias para las mujeres que sufren estas situaciones, y para sus hijos/as?, ¿por qué con frecuencia no salen de la situación de maltrato?

- ¿Cuáles pueden ser los primeros indicios de la violencia o el abuso en una relación de pareja?

La discusión por subgrupos heterogéneos puede estar centrada en torno a dos cuestiones sobre:

1) Los principales estereotipos que contribuyen a fomentar la violencia contra las mujeres. Para lo cual, pueden leerse las frases que se incluyen a continuación y seleccionar para la discusión aquella en la que haya más diversidad de opiniones (puesto que puede que estén en general en desacuerdo con todas).

   Creencias equivocadas que contribuyen a la violencia contra la mujer:

   "La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que estos no pueden reprimir sus instintos biológicos".

   "Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo".

   "La mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocadora o no hubieran ido por zonas y a horas peligrosas".

   "Si una mujer es agredida por su marido o compañero y no le abandona, será que no le disgusta del todo esa situación".

2) La segunda pregunta de la discusión por subgrupos convendría que fuera en torno a ¿qué se puede hacer para prevenir la violencia contra las mujeres que a veces se produce dentro de su propia pareja?, ¿qué pueden hacer ellos y ellas para prevenir estas situaciones?, ¿qué se puede hacer desde la política o desde la educación?

Otras posibles preguntas en torno a las cuales estructurar la discusión por subgrupos son:

- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para desempeñar adecuadamente el papel de padre o el papel de madre?

- ¿Cuáles son los límites de la vida privada?, ¿en qué condiciones lo que sucede dentro de una familia es responsabilidad de toda la sociedad?

- ¿Debe denunciarse la violencia que se produce en la vida familiar o es mejor que sea la familia quien resuelva sus propios problemas?

4.5.3. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia contra la mujer

Después de llevar a cabo la discusión sobre la violencia contra la mujer descrita en el apartado anterior conviene plantear un trabajo sobre cómo prevenirla. Para lo cual suele resultar muy adecuado analizar inicialmente las campañas que se han desarrollado en los últimos años, algunas de las cuales se incluyen en el último documento del vídeo uno, y pedir, después, a las alumnas y los alumnos que elaboren sus propios mensajes, dirigidos a adolescentes de su edad, para prevenir que inicien una relación abusiva o que salgan de ella lo antes posible. El medio de dichos mensajes puede ser muy variado (audiovisual, litera-

rio, plástico); y realizarse, como mínimo, en una sesión a continuación de las descritas anteriormente. En el documento dos del vídeo dos, sobre la prevención de la violencia, se incluyen secuencias de dicha actividad.

4.6. Investigación cooperativa

Siguiendo el procedimiento de aprendizaje cooperativo por grupos heterogéneos que se describe en el capítulo dos, pueden llevarse a cabo, entre otras, las siguientes investigaciones:

1) Estudio sobre la evolución de las diferencias de poder entre hombres y mujeres a lo largo de la historia. Para el cual puede utilizarse el resumen que sobre este tema se presenta en la guía informativa.

2) Estudio de la violencia existente en el Instituto, analizando la influencia del género, y elaboración de propuestas para erradicarla o reparar el daño originado. En este trabajo, de tipo psicosocial, los alumnos podrían llevar a cabo encuestas a los distintos sectores de la comunidad educativa e integrar sus resultados.

3) Análisis de la imagen que la publicidad presenta actualmente de los distintos colectivos que la juventud utiliza como referencia (el/la joven, el hombre, la mujer...) Para llevar a cabo este trabajo de investigación convendría que el grupo de expertos y expertas que lo fuera a realizar revisara los spots emitidos en diversos medios durante cierto tiempo.

4) Representación de agresor y víctima en la imagen que sobre la violencia divulgan los medios de comunicación. Investigación que podría realizarse a partir de distintas fuentes de información: 1) reportajes publicados en prensa escrita; 2) los

informativos emitidos durante determinado periodo de tiempo; 3) o alguna de las series de televisión más populares entre los y las jóvenes.

5) Estudio sobre el respeto a los derechos humanos de hombres y mujeres en el mundo actual. Para llevar a cabo dicho trabajo convendría utilizar los documentos desarrollados por Naciones Unidas sobre este tema (Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; Conferencia de Pekín...) así como la información que se presenta en la guía informativa.

Los pasos a seguir para llevar a cabo el procedimiento de aprendizaje cooperativo sobre los temas anteriormente mencionados son:

1) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, rendimiento, nivel de integración en el aula, nivel de abstracción manifestado en el razonamiento moral, actitudes hacia la diversidad y hacia la violencia...), estimulando la interdependencia positiva.

2) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación...) como miembros tiene cada equipo.

3) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos/as* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El/la profesor/a anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política...).

4) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5) Es muy importante que la evaluación de los resultados obtenidos sea coherente con los objetivos y que los alumnos y las alumnas la consideren justa. Una posibilidad para conseguirlo es evaluar desde una triple perspectiva:

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.

- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

- Por el rendimiento individual en la globalidad del tema tratado

El procedimiento descrito es de gran eficacia para los siguientes objetivos: 1) proporciona experiencias reales de cooperación solidaridad y responsabilidad que favorecen el aprendizaje de las capacidades con ellas relacionadas; 2) mejora las actitudes hacia la diversidad y relaciones entre iguales así como la integración de todos y todas en el grupo de clase; 3) enseña a emplear distintas fuentes, estructurar y organizar la información; 4) y favorece un aprendizaje más significativo de la disciplina sobre la que se aplica y de las diversas perspectivas y métodos científicos y/o profesionales con los que se relaciona.

4.7. La construcción de una identidad no sexista, no violenta

Como introducción a este tema, el/la profesor/a puede presentar un resumen sobre el significado de la adolescencia y la construcción de la propia identidad.

La discusión por subgrupos heterogéneos podría orientarse en torno a las siguientes preguntas:

1) ¿Existe relación entre el sexismo y cómo te ves a tí misma/o o en como te gustaría ser? ¿Qué relación?

2) ¿Cómo piensas que puedes prevenir la violencia en tu vida futura (en el ocio, en la pareja, con los/as hijos/as...?

En la puesta en común, se integrarán los principios más relevantes para prevenir la violencia en el futuro.

4.8. Resumen y temporalización de las actividades incluidas en el programa

Como resumen de la descripción de actividades anteriormente detallada, se presenta un ejemplo de su posible distribución temporal, en sesiones de 50 minutos, la duración habitual de una clase en secundaria. Se han destacado con un asterisco aquellas actividades incluidas en el vídeo dos, destinado a la formación del profesorado. Todos los documentos audiovisuales que en esta secuencia se mencionan están recogidos en el vídeo uno.

a) Inicio del programa sobre la construcción de la igualdad .
Número mínimo de sesiones: 2.

1) * Desarrollo de habilidades de comunicación a partir del *spot Democracia es igualdad*.

2) Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y el sexismo.

b) *La detección del sexismo.* Número mínimo de sesiones: 2.

3) * El sexismo en la publicidad. Discusión a partir del vídeo *La mujer en la publicidad.*

4) Evaluación de *Mensajes para la igualdad* en equipos heterogéneos.

c) La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado. Número mínimo de sesiones: 3.

5) * Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos

6) Comparación con la declaración elaborada en 1948.

7) * Análisis y discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado.

d) Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla. Número mínimo de sesiones: 2.

8) * Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción.*

9) Discusión sobre el abuso y la victimización en las relaciones de la escuela y elaboración de un decálogo para erradicarlas.

e) ***La prevención de la violencia contra la mujer.*** Número mínimo de sesiones: 3.

10) * Discusión sobre la naturaleza de la violencia contra la mujer en el ámbito doméstico a partir del vídeo *Hogar, triste hogar*.

11) Análisis de creencias y estereotipos sexistas que contribuyen a la violencia.

12) * Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia, a partir del análisis de las campañas incluidas en el último documento del vídeo uno.

f) ***Investigación cooperativa*** sobre el sexismo y la violencia, que puede llevarse a cabo de forma paralela a las actividades anteriormente expuestas. A la que puede dedicarse, como mínimo, tres sesiones de clase, para que el/la profesor/a presente los distintos temas a trabajar (para lo cual puede utilizarse la guía informativa) y evaluar los resultados. Siempre que sea posible conviene ampliar dicho número para optimizar las condiciones de este trabajo.

g) Sesión de discusión final sobre la construcción de una identidad no sexista y no violenta. Número mínimo de sesiones: una.

5. Contenidos: Guia informativa sobre el sexismo y la violencia contra la mujer

En esta guía informativa se incluyen una serie de datos, análisis y citas textuales, que pueden favorecer el desarrollo transversal de la prevención del sexismo y de la violencia de género desde distintas áreas del currículum (Lengua, Historia, Ética y Filosofía, Psicología, Sociología, Estadística...). El criterio utilizado para la selección de la información que a continuación se incluye ha sido el de su significación para favorecer cambios de actitud en la dirección de los objetivos propuestos en este programa.

5.1. Análisis del lenguaje

¿Qué influencia tiene el lenguaje en nuestra vida cotidiana?, ¿influye en las relaciones y diferencias sociales?, ¿es el lenguaje sexista?, ¿cómo superarlo?, ¿es correcto referirse a las diferencias sociales existentes entre hombres y mujeres como diferencias sexuales?

5.1.1. Lenguaje y diferencias sociales

El significado que damos al mundo que nos rodea depende del lenguaje que utilizamos para nombrarlo, para dividirlo en categorías. A través del lenguaje aprendemos a agrupar a las cosas y a las personas en clases que reflejan una determinada forma de organización de la realidad. Así, las diferencias culturales existentes comienzan a transmitirse, y pueden cambiarse, desde las primeras palabras que los bebés aprenden para referirse a las personas.

Una de las primeras diferencias sociales que en muchas lenguas se transmite es la diferencia de género, el femenino y el masculino. En función de la cual, las niñas y los niños aprenden a incluirse o excluirse de cualidades, situaciones y posibilidades del mundo que les rodea.

5.1.2. El uso del femenino y del masculino

¿Qué forma de organización social puede estarse transmitiendo al utilizar el mismo término, por ejemplo *los hombres,* para referirse sólo a los varones (excluyendo a las mujeres) y para referirse también a todos los seres humanos?, ¿con qué otras características sociales puede estar relacionado el hecho de que *las mujeres* sean lingüísticamente invisibles cuando se utiliza el término masculino para referirse a todos y a todas?

> "El lenguaje y la forma como se enseña no son, pues imparciales, sino que están teñidos de ideología androcéntrica y contribuyen activamente a la formación de las pautas inconscientes de conducta en las niñas y en los niños, pautas que van a seguir actuando a lo largo de toda la vida, y se nos van a aparecer como inmodificables, gracias, precisamente, a su precocidad de adquisición.
>
> Los modelos lingüísticos son genéricamente ambiguos para la mujer y claros y tajantes para el varón. Este sólo tiene que aplicar la

> regla de oro: siempre y en todos los casos hay que usar el masculino. La mujer, en cambio, permanecerá continuamente ante la duda de si debe renunciar a su identidad sexolingüística o a seguir las reglas establecidas por academias reales y aceptadas por todos". (Monserrat Moreno, *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela,* 1984, p. 35).

Para evitar éste y otros usos del lenguaje que contribuyen al sexismo (a la discriminación de un sexo basada en el supuesto de que es inferior al otro), se recomienda, por ejemplo, utilizar el término *hombre* solamente para hacer referencia al varón, empleando por el contrario los términos *los hombres y las mujeres* o *la humanidad* cuando se vaya a hacer referencia a todos y a todas. En diversos documentos del Instituto de la Mujer (*Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje; Nombra: en femenino y en masculino)* pueden encontrarse una serie de recomendaciones que ayudan a desarrollar un lenguaje no sexista.

Algunos términos relacionados con el sexismo en el lenguaje definidos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1992)

Hombre: ser animado racional. Bajo esta denominación se comprende todo el género humano. 2) Varón, criatura racional del sexo masculino. 3) El que ha llegado a la edad viril o adulto. 4) Entre el vulgo, marido. 5) **Ser todo un hombre:** tener destacadas cualidades varoniles como el valor, la firmeza y la fuerza.

Mujer: persona del sexo femenino. 2) La que ha llegado a la edad de la pubertad. 3) La casada, con relación al marido. **Ser mujer:** haber llegado una moza a estado de menstruar.

Ser: esencia o naturaleza.

Humano: perteneciente al hombre o propio de él. 2) Aplícase a la persona que se compadece de las desgracias de sus semejantes.

Femenino: propio de mujeres, perteneciente o relativo a ellas. 2) Que posee los rasgos propios de la femineidad. 3) Dícese del ser dotado de órganos para ser fecundado. 4) Perteneciente o relativo a este ser. 5) Débil, endeble. 6) Gram V. género femenino. **El eterno femenino:** el conjunto de caracteres supuestamente permanentes e inmutables de la psicología femenina.

Masculino: dícese del ser que está dotado de órganos para fecundar. 2) Perteneciente o relativo a este ser. Varonil, enérgico. Gram. V. género masculino.

Feminismo: doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres. 2) Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres.

Sexo: condición orgánica que distingue al macho de la hembra en los seres humanos, en los animales y en las plantas. 2) Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. 3) Organos sexuales. **Débil:** las mujeres. **Feo o fuerte:** los hombres.

Sexismo: atención preponderante al sexo en cualquier aspecto de la vida. 2) Discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro.

Machismo: actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres.

Prepotente: más poderoso que otros o muy poderoso. 2) Que abusa de su poder o hace alarde de él.

Honor: cualidad moral que nos lleva al cumplimiento de nuestros deberes respecto del prójimo y de nosotros mismos. 2) Gloria o buena reputación que sigue a la virtud, al mérito o a las acciones heroicas, la cual transciende a las familias, personas, y acciones mismas del que se la granjea. 3) Honestidad y recato en las mujeres, y buena opinión que se granjean con estas virtudes.

Para valorar este tema conviene buscar en el Diccionario algunos de los términos que con él se relacionan (hombre, mujer, femenino, masculino, sexo...). ¿Reproducen dichas definiciones discriminaciones sexistas?, ¿se contradicen con la igualdad de oportunidades con la que nuestra sociedad pretende identificarse?, ¿qué razones puede haber para proponer a la Real Academia que se modifiquen?, ¿debería hacerlo?

5.1.3. Género y sexo

Para justificar y mantener las jerarquías existentes en determinados momentos históricos entre distintos grupos de personas se han empleado términos, como el de *raza o sexo,* en los que las diferencias asociadas a la historia y la cultura quedaban reducidas a diferencias biológicas, sugiriendo así erróneamente la idea de que eran inmodificables.

Por eso, hoy se aconseja que siempre que se haga referencia a diferencias entre grupos de seres humanos no se emplee la palabra *raza,* sino la palabra *etnia*, ni la palabra *sexo* sino el término *género*, puesto que aquellas (raza, sexo), sugieren erróneamente que las diferencias se deben a causas biológicas, mientras que éstas (etnia, género) reconocen la influencia que la historia y la cultura tienen para explicar las cualidades y diferencias de las personas que se incluyen en las distintas categorías.

5.2. El sexismo y la violencia contra la mujer desde una perspectiva histórica

¿Qué papel han tenido los hombres y las mujeres a lo largo de la historia?, ¿cómo ha ido cambiando este papel?, ¿por qué sabemos tan poco de este tema?, ¿cómo se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los hombres y de las mujeres?, ¿por qué se dice que es necesario actualmente un nuevo contrato social para construir una democracia paritaria?

La representación que actualmente tenemos de cómo se ha ido distribuyendo el poder y reconociendo los derechos a lo largo de la historia suele ignorar cómo han sido las diferencias que, en este sentido, ha habido entre hombres y mujeres; produciendo con frecuencia la errónea idea de que los avances en el reconocimiento de los derechos de los hombres se han extendido al conjunto de la población, incluyendo a las mujeres. Esta frecuente invisibilidad de cuál ha sido la situación y el papel de las mujeres representa un serio obstáculo para lograr la comprensión de la Historia de toda la humanidad y de la situación en la que nos encontramos actualmente.

> "En primer lugar nos preguntábamos ¿qué había hecho la mujer corriente mientras se desarrollaba la historia que la excluía? ¿Cómo había vivido? ¿En qué tareas ocupaba sus días? (...) ¿Cómo habían llegado las mujeres a ser, en frase del Informe de 1985 de Naciones Unidas para la Década de las Mujeres, «la invisible mayoría» en la inferioridad? ¿Por qué las leyes, los sistemas económicos, la religión y la política excluyeron a las mujeres europeas de las áreas y actividades más importantes de la vida?(...)
>
> Conocer la historia de las mujeres cambia irrevocablemente la propia visión del pasado. La «historia» nunca volverá a ser la misma. Las aproximaciones tradicionales a la historia deben ser reajustadas y ampliadas para incluir tanto a las mujeres como a los hombres. El resultado será una nueva versión del pasado humano enri-

quecida y completada, versión que nos ofrecerá por primera vez una verdadera historia de la humanidad". (Bonnie Anderson y Judith Zinsser. *Historia de las mujeres. Una historia propia.* Barcelona: Crítica, 1991. Tomado de: Instituto de la Mujer, *De otra Manera.* 1994. Volumen 4.

"¿Qué es la historia? Debemos distinguir entre el registro no escrito del pasado -todos los sucesos del pasado que recuerdan los seres humanos- y la Historia -el registro y la interpretación del pasado-. Al igual que los hombres, las mujeres siempre han sido actores y agentes de la historia. Puesto que las mujeres representan la mitad de la humanidad, y a veces más de la mitad, han compartido con los hombres el mundo y el trabajo de la misma manera. Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización. Las mujeres también han cooperado con los hombres en la conservación de la memoria colectiva, que plasma el pasado en las tradiciones culturales, proporciona un vínculo entre generaciones y conecta el pasado y futuro. Esta tradición oral se mantuvo viva en los poemas y los mitos, que tanto hombres como mujeres crearon y conservaron en el folclore, el arte y los rituales". (Gerda Lerner. *La creación del patriarcado.* Barcelona: Crítica. 1990. Tomado de: Instituto de la Mujer, *De otra Manera.* 1994. Volumen 4.

5.2.1. Hombres y mujeres en la Prehistoria. De la vida nómada a los sociedades recolectoras

¿Cómo y cuándo se originó la discriminación en función del sexo?, ¿existía en la prehistoria?, ¿cómo eran las primeras formas de división del trabajo entre hombres y mujeres?

Se sabe poco sobre cómo eran los papeles que hombres y mujeres desempeñaban en la prehistoria. Y existen, en este sentido, perspectivas diferentes entre investigadores. Suele reconocerse, sin embargo, cierta división del trabajo, como se refleja a continuación:

"En la distribución de tareas productivas según los sexos en las sociedades recolectoras suele seguirse una regla muy sencilla: los

varones proporcionan al grupo la masa de proteínas animales y las mujeres los complementos de legumbres y frutos. (...) Las mujeres también pueden cazar animales pequeños, así como insectos o reptiles cuando los encuentran mientras recogen alimentos. En otros casos participan igual que los varones en la pesca. Pero la matanza de animales grandes es una tarea asignada universalmente a los varones. (...) En todas las sociedades recolectoras se valora mucho la adquisición de la carne. Pero la caza es una actividad mucho menos segura y sus recursos están menos garantizados que la recolección de los recursos nutritivos de cada estación. Por esta razón, los productos de la recolección constituyen la comida corriente. Como las mujeres son casi totalmente responsables de la adquisición de esos alimentos, su contribución productiva en las sociedades recolectoras es verdaderamente fundamental». Kay Martin y Margaret Voorthies. *La mujer, un enfoque antropológico.* Tomado de: Instituto de la Mujer, *De otra Manera.* 1994. Volumen 4.

5.2.2. Los orígenes de la democracia, la exclusión de las mujeres y la división del mundo en ámbito público y ámbito privado

¿Puede considerarse democracia a un sistema que excluye de la participación a la mayor parte de la población?, ¿qué influencia ha podido tener en nuestra democracia la forma de definirla en el mundo clásico?, ¿existen semejanzas entre las discriminaciones que se establecieron entonces y las actuales?

El comienzo de la democracia como *gobierno del pueblo* tiene su origen en la ciudad-estado de Atenas. La democracia ateniense reconocía la igualdad de los ciudadanos ante la ley, su igualdad de acceso a los cargos públicos y el derecho a hablar ante los tribunales y a participar en el gobierno de la ciudad a través de la asamblea. Pero excluía de la categoría de ciudadanos, y por tanto, de todos los derechos anteriormente mencionados, a amplios sectores de la población: las mujeres, los extranjeros y los esclavos. Actualmente se estima que sólo el 10% de los habitantes de Atenas entraban dentro de la categoría de ciudadanos.

En Atenas, las mujeres estaban bajo la tutela permanente del padre, el marido o incluso el hijo. Como queda reflejado en la Odisea, en la que Penélope, al faltar Ulises su marido, debe obedecer a su hijo. Se practicaba el infanticidio femenino con mucha mayor frecuencia que el masculino, puesto que los hijos eran mucho más valorados por sus padres que las hijas. Las mujeres no podían tener propiedades. Hecho que afectaba de forma considerable a otros aspectos de su estatus social. Su vida se reducía al ámbito doméstico; y transcurría en espacios destinados sólo a mujeres.

La consideración de la mujer como incapacitada para controlar si quiera su propia vida, y su paralelismo con la conceptualización de los menores, se reflejan también en los escritos filosóficos de este período, entre los cuales cabe destacar, por su influencia posterior, a Aristóteles, que define la división del poder (en la familia o en la sociedad) a partir de diferencias que atribuye a la naturaleza y por las cuales hay personas aptas para mandar e individuos aptos para obedecer. A partir de estas supuestas diferencias, dice Aristóteles que el esclavo carece de alma, y por eso todos los miembros de la familia pueden usarlo. El hijo del ciudadano es potencialmente libre, pero su capacidad de reflexión es reducida, está sin formar, y debe ser sumiso y dócil al hombre maduro, para que pueda educarlo desde que termina su crianza; momento en que deja de depender del cuidado de la madre. La mujer es considerada como si fuera siempre menor del edad, por lo que queda subordinada al marido, al que debe obedecer; su capacidad de decisión es escasa y por eso su opinión no debe tenerse en cuenta.

Las dos características que definen la situación de la mujer en el Mundo Clásico, su exclusión de los derechos que comienzan a reconocerse a los hombres y su reducción al ámbito privado, han persistido, con pequeñas variaciones, hasta hace muy poco.

> "La mujer se ha encontrado durante siglos siendo uno de esos individuos privados de identidades. Mejor dicho con una sola identidad: la de ser mujer. Privada, en consecuencia, de la posibilidad de elegir lo que quería ser, privada de autonomía. Como les ocurría a los esclavos griegos, que no podían adquirir las virtudes del hombre libre porque sólo podían ser esclavos, la mujer tampoco podía acceder a las reglas del ciudadano de pleno derecho porque su papel estaba en otro lugar, en una vida privada con reglas propias y estrechas" (Camps, V. *El siglo de las mujeres,* 1998, p. 88).

A pesar de las dificultades anteriormente expuestas, también en el Mundo Clásico hubo mujeres que realizaron importantes contribuciones a la organización de la sociedad, al arte y a la ciencia. Como María la Judía:

> "María la Judía vivió en Alejandría entre los siglos I y II de la era cristiana y fue la inventora de complicados aparatos de laboratorio para la destilación y sublimación de materias químicas. El «baño maría» se usaba entonces como se usa hoy para calentar lentamente o mantener la temperatura constante. También fue la creadora del alambique, que según los especialistas es su mayor aportación a la alquimia occidental y lo que permite que ésta se transforme en la química moderna" (*La agenda de las mujeres científicas.* Ed. horas y Horas, Madrid, 1992. Tomado de: Instituto de la Mujer, *De otra Manera.* 1994. Volumen 4.

5.2.3. Las divisiones sociales en la Edad Media

¿Cómo afectaba a las mujeres la fuerte división del poder, en torno a la posesión de la tierra, que existía en la Edad Media?, ¿qué significado tiene respecto a la valoración de las mujeres la violencia conocida como *derecho de pernada* que los señores feudales ejercían sobre las campesinas?, ¿existe alguna relación entre las divisiones existentes en la Edad Media y las actuales?

La sociedad feudal, organizada en torno a la posesión y el trabajo de la tierra, estaba fuertemente dividida en dos gru-

pos, cuya pertenencia se transmitía de generación en generación:

1) El de los señores, dueños de la tierra y con acceso a los privilegios; en el que se encontraban los nobles y el clero. No tenían que pagar impuestos, eran los encargados de aplicar la justicia y podían llevar armas. El valor de las mujeres en este grupo, muy inferior al de los hombres, estaba estrechamente relacionado con su papel reproductor, ligado a la transmisión de la propiedad y el mantenimiento del estatus familiar.

2) El de los campesinos que trabajaban (gratuitamente) la tierra para mantener a los nobles y a los clérigos; a los que estaban obligados a pagar con parte de la cosecha. Trabajo que realizaban de forma compartida hombres y mujeres, y que podía verse beneficiado con un elevado número de hijos.

La situación de las mujeres en ambos grupos era siempre peor que la de los hombres. Se consideraba que el único ámbito apropiado para ella era el familiar y su destino preferente el matrimonio; situación que estaba rodeada de un marcado carácter mercantil, de propiedad. La mujer era considerada como un ser débil, frágil, incapaz de razonar y por tanto sin poder para controlar su propia vida. De acuerdo con dicho concepto, la mujer pasaba de la tutela y el control de su padre, al de su marido y sus hijos.

Las mujeres campesinas trabajaban en todo tipo de labores agrícolas. Compartían con sus maridos las faenas de la siembra, siega y cosecha, cuidando de los huertos y del ganado, moliendo el grano o almacenando las reservas de leña. Y realizaban, además, trabajos específicamente reservados a mujeres: ir a buscar el agua a la fuente, al pozo o al río, encender el fuego, mantener el orden dentro del hogar, cocer el pan, salar la carne, hacer la cerveza, preparar jabón, cuidar de hijas, hijos y de las personas

enfermas, atender los partos, preparar y llorar a las personas muertas, fabricar tejidos y confeccionar la ropa.

5.2.4. La vida de las mujeres antes de la Revolución Industrial: el matrimonio o el convento. El padre como autoridad absoluta y dueño de la familia

¿Cómo era la vida de las mujeres antes de la Revolución Industrial?, ¿qué posibilidades tenían de desarrollar sus propios proyectos, de controlar sus propias vidas?, ¿es verdad que eran tratadas siempre como si fueran menores de edad?, ¿por qué no se permitía a las mujeres aprender a leer o a escribir?, ¿cómo pudieron, entonces, algunas mujeres, como Santa Teresa de Jesús o Christine de Pisan, escribir obras de una calidad excepcional?, ¿por qué fue tan difícil?

Hasta la Revolución Industrial la vida de la mujer quedaba estrictamente limitada al matrimonio o al convento. Aunque naciera dentro del grupo de los privilegiados, estaba excluida de la herencia de propiedades. Uno de sus pocos derechos era el de la dote, que cuando podía ser cuantiosa permitía conseguir un «buen» matrimonio y asegurar el equilibrio entre ambas familias. Los bienes de dicha dote pasaban a ser propiedad del marido. Una vez casada con la persona elegida por sus padres, éstos quedaban exentos de toda responsabilidad sobre ella. El principal cometido de la mujer casada en todas las clases sociales era tener hijos, cuantos más mejor. Por eso se casaba muy joven; especialmente entre la clase alta (en torno a los 13 años), en la que el número medio de hijos era significativamente mayor. Al quedarse viuda, la mujer tampoco heredaba las propiedades del marido, sino sólo su usufructo. Entonces, y siempre que su situación económica lo permitiera, la mujer podía tener cierto control sobre su vida.

La segunda alternativa para la mujer de aquella época que pudiera tener una buena dota fue hacerse monja. Ir a un convento fue para algunas mujeres una obligación que no decidían ellas mismas, incluso un castigo. Pero, la vida en el convento también representó con cierta frecuencia un nivel de independencia, poder y responsabilidad, superior a las otras opciones existentes entonces para la mujer. Allí podía aprender a leer y a escribir, aprendizaje prohibido en otras situaciones, así como desarrollar un proyecto propio. La obra de Santa Teresa de Jesús, por ejemplo, fue posible en dicha situación. El protagonismo que alcanzaron otras mujeres parece haberles exigido adoptar una imagen de hombres. Como la escritora del siglo XV, Christine de Pisan, que a la muerte repentina de su marido, logró mantener a su familia como escritora. Reconociendo este conflicto de identidad al afirmar: "De mujer me convertí en varón, por la fortuna que así lo quiso". Christine de Pizan es considerada como la primera persona que escribió en lengua francesa. Su obra *La ciudad de las mujeres* describe un lugar utópico en el que logran su propio espacio, y a la que corresponde este texto:

> "Mis muy queridas hermanas, es natural que el corazón humano se regocije cuando ha triunfado sobre alguna agresión y ve a sus enemigos confundidos. Tenéis en adelante, queridas amigas, razón para regocijaros honestamente sin ofender a Dios y al decoro, al contemplar la perfección de esta nueva ciudad que, si la cuidáis, será para vosotras no solamente un refugio, sino también una muralla desde la que defenderos de los ataques de vuestros enemigos". (Reproducido en Milagros Rivera, *Textos y espacios de mujeres.* Barcelona: Icaria, 1990).

Las mujeres que, generalmente por falta de dote, se quedaban solteras y no podían ingresar en un convento, tampoco tenían independencia. Su alternativa era vivir con su familia de origen, hacerse beatas o la prostitución.

¿Y cómo era la vida de la mujer dentro de la familia?¿qué papel desempeñaba?, ¿cuál era el papel del hombre?, ¿cómo eran las relaciones entre ambos?

Durante el largo período que va desde la época clásica hasta el siglo XVII, la división de papeles en la familia se caracteriza por otorgar al padre una autoridad absoluta, estableciendo cierto paralelismo entre el poder del padre, el poder del Rey y el poder de Dios.

La imagen de la mujer como si fuera siempre menor de edad, como una propiedad de su padre o su marido, se mantuvo, con ligeras variaciones hasta el siglo XVII. La teoría del pecado original llevaba a asociar a ambos (mujeres y menores) con una maldad intrínseca, que debían expiar. A la mujer, a través de la imagen de Eva, símbolo de debilidad, quien al tentar a Adán, provoca la expulsión del Paraíso Terrenal. Y a la infancia, como portadora de este pecado original, provocado por Eva.

El poder absoluto del padre-marido le permitía incluso disponer de la vida de los otros miembros de la familia; como si le perteneciera. Legitimándole, por ejemplo, para ejercer el control de todas las propiedades, decidir el matrimonio de sus hijos e hijas, e incluso para abandonarles. Una de las muestras más extremas del riesgo de violencia que supone considerar a las personas como una propiedad, se produce al comprobar lo frecuente que era el infanticidio de los hijos, y sobre todo de las hijas, que no coincidían con los deseos de sus padres, práctica muy frecuente en algunos pueblos hasta el siglo IV. Y, que a pesar de las prohibiciones que, en este sentido, se formularon, parece ser se siguió llevando a cabo, aunque de forma cada vez menos frecuente, hasta el siglo XIX.

> "La tradición del infanticidio estaba tan establecida que se pudo mantener abiertamente durante varios siglos, aún en la cristiandad, hasta finales del siglo XVIII. A pesar de no estar admitido oficialmente en la sociedad francesa de la Alta Edad Media, y de que incluso era condenado por las leyes civiles y religiosas, se han encontrado muchas razones para pensar que se practicaba con una frecuencia no desdeñable" (Ajuriaguerra, *Primera infancia.* Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre, p. 8).

La conceptualización de las mujeres como una propiedad de sus maridos también fomentaba que se empleara la violencia contra ellas, justificándose que se matara a la esposa o a la hija por deshonor o adulterio.

Por otra parte, en cuanto los niños y las niñas tenían un nivel suficiente de desarrollo motor como para desplazarse con autonomía, se integraban totalmente en la vida de los adultos; comenzando a trabajar igual que ellos, situación que hoy conceptualizaríamos como abandono y/o explotación.

> "La transmisión de una generación a la siguiente se realizaba mediante la participación de los niños en la vida adulta (...). En el lugar de trabajo y en el lugar de diversión, incluso en tabernas de mala reputación, los niños se mezclaban con los adultos. Así, a través del contacto diario, aprendían el arte de vivir". (Aries, O. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1960, p. 368).

Los matrimonios eran establecidos por los padres, y no se esperaba que en ellos surgieran relaciones afectivas; que incluso eran a veces desaconsejadas o prohibidas. Los vínculos afectivos tampoco definían las relaciones que se establecían entre los padres o las madres y sus hijos e hijas.

5.2.5. La Inquisición y las brujas

¿Por qué la mayoría de las personas que eran quemadas por la Inquisición eran mujeres?, ¿qué características tenían las que eran quemadas como brujas?, ¿por qué los inquisidores les te-

nían miedo?, ¿suelen incluirse respuestas a estas preguntas en los libros de historia?, cuando actualmente se utiliza el término despectivo de bruja para denominar a una mujer, ¿a qué características suele hacer referencia?

Uno de los ejemplos más trágicos de la especial vulnerabilidad de la mujer a la violencia y la intolerancia se produjo con la inquisición en los siglos XV y XVI. Se estima que la gran mayoría de sus víctimas (alrededor del 85%) fueron mujeres que no encajaban en el rígido estereotipo femenino de su época; y que fueron conceptualizadas como "brujas". A través de confesiones delirantes, obtenidas generalmente bajo tortura, puede inferirse que ésta fue su principal "transgresión", manifestada por ejemplo al tener y utilizar conocimientos médicos que les estaban prohibidos.

> "Las mujeres siempre han sido sanadoras. Ellas fueron las primeras médicas y anatomistas de la historia occidental. (...) Fueron las primeras farmacólogas con sus cultivos de hierbas medicinales, los secretos de cuyo uso se transmitían de unas a otras. Y fueron también comadronas que iban de casa en casa y de pueblo en pueblo. Durante siglos las mujeres fueron médicas sin título; excluidas de los libros de la ciencia oficial, aprendían unas de otras y se transmitían sus experiencias entre vecinas y de madre a hija. La gente del pueblo las llamaba «mujeres sabias», aunque para las autoridades eran brujas o charlatanas. La medicina forma parte de nuestra herencia de mujeres, pertenece a nuestra historia, es nuestro legado ancestral.
>
> (...) Las brujas vivieron y murieron en la hoguera mucho antes de que apareciera la moderna ciencia médica. La mayor parte de esas mujeres condenadas como brujas eran simplemente sanadoras no profesionales al servicio de la población campesina". (Ehrenreich y Deirdre, *Brujas, comadronas y enfermeras.* Barcelona: LaSal, Edicions de les Dones, 1984. Tomado de: Instituto de la Mujer, *De otra Manera.* 1994. Volumen 4.

5.2.6. Del feudalismo a la familia nuclear y al reconocimiento de la igualdad de derechos civiles y políticos sólo para el hombre

¿Qué cambios originaron el fin del feudalismo, de la valoración de las personas como propiedades ligadas a las tierras y a su transmisión?, ¿cómo afectaron estos cambios a los hombres y a las mujeres?, ¿es posible mantener la universalidad de los derechos limitándolos solo a los hombres, excluyendo a las mujeres?, ¿por qué se hizo?, ¿existe todavía algo parecido?

Durante los siglos XVII y XVIII se produjeron una serie de cambios que provocaron el fin del feudalismo y el reconocimiento de la igualdad de derechos para los hombres; entre los que cabe destacar:

1) El cambio desde una organización social en la que el poder dependía exclusivamente de la posesión de tierras y títulos de nobleza a una economía centrada en el comercio y el dinero, como consecuencia de la cual se produce un mayor reparto del poder y aparece una nueva clase social: la burguesía.

2) La transformación de la vida que se produce al pasar del campo (y de la organización rural) a la ciudad.

3) El cambio de mentalidad que lleva a reivindicar la libertad del hombre, su capacidad para hacerse a sí mismo, y un espacio en el que pueda desarrollar su propia iniciativa. Características de las que quedaban excluidas las mujeres y que incrementa la división entre el ámbito público, donde desarrollan su vida los hombres (en el que se concentran las reivindicaciones de igualdad de derechos) y el ámbito privado (el único en el que viven las mujeres).

Frente a la disgregación del poder que caracterizaba a la sociedad feudal, en el siglo XV se produce una fuerte tendencia a la unificación de territorios, y a la concentración del poder en torno a la monarquía; cambios que originan un poder absoluto en los Estados Modernos.

Como reacción contra el absolutismo que caracteriza a los Estados Modernos surge en el siglo XVIII la Filosofía de la Ilustración; movimiento que defiende el liberalismo, la igualdad de derechos para los hombres, la necesidad de resolver los problemas a través de la razón y en cuyo contexto se desarrollan algunos de los conceptos fundamentales de la democracia actual. Entre los cuales cabe destacar, la necesidad de subordinar el poder al ejercicio de la ley (al *Estado de derecho) y* la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial), propuesta por Montesquieu. Así como los conceptos de soberanía popular, voluntad general y *contrato social* de Rousseau; que hace referencia al pacto que los hombres hacen para vivir en comunidad, limitando parte de sus libertades y derechos (la que importa a la vida en comunidad) pero sin renunciar a ellos, limitación que debe ser aplicada a todos por igual.

En el contexto de los cambios descritos anteriormente se produjeron las primeras declaraciones sobre derechos humanos. Una especial significación tiene la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que surge en la Revolución Francesa, en la que se afirma que *los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos.* Y se reconoce el derecho: a la vida y la integridad física, a la libertad de pensamiento y de expresión, a la propiedad, a la resistencia a la opresión, a la igualdad ante la ley y la presunción de inocencia, a la participación política.

Las primeras declaraciones sobre derechos humanos, entre las que cabe incluir también la Declaración de Independencia de Estados Unidos, incluyen sobre todo derechos de defensa de las

libertades civiles y políticas del individuo, consideradas fundamentales para favorecer la autonomía en el contexto económico y social descrito anteriormente evitando las interferencias de los poderes públicos.

A finales del siglo XVIII, en el contexto de los nuevos ideales de libertad, igualdad y fraternidad, aparecen algunas y algunos precursores del movimiento feminista, que empiezan a expresar con claridad la necesidad de reconocer a la mujer los mismos derechos que al hombre. Como queda reflejado, por ejemplo, en el documento sobre la *Declaración de derechos de la mujer y la ciudadana,* de Olimpia de Gouges, 1791; al que corresponde el texto que se incluye a continuación.

> "Mujer despiértate; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos. El poderoso imperio de la naturaleza ya no está rodeado de prejuicios, de fanatismo, de superstición y de mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la necedad y de la usurpación. El hombre esclavo ha multiplicado sus fuerzas, ha necesitado recurrir a las tuyas para romper sus cadenas. Una vez libre, se ha vuelto injusto con su compañera. ¿Oh mujeres! Mujeres ¿cuándo dejaréis de estar ciegas? ¿Cuáles son las ventajas que habéis recogido en la revolución? Un desprecio más marcado, un desdén más señalado. En los siglos de corrupción sólo habéis reinado sobre la debilidad de los hombres. Vuestro imperio se ha destruido. ¿Qué os queda? La convicción de las injusticias del hombre." (Olumpia Gouges, *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, 1791).

Otra importante obra sobre este tema fue *Vindicación de los derechos de la mujer,* escrita en 1792 por la inglesa Mary Wollstonecraft. También en España por entonces, se escribieron obras de gran relevancia en las que se defendían los derechos de las mujeres, como la obra publicada en 1786 por Josefa Amar y Borbón, *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres,* a la que corresponde el siguiente texto:

> "La educación de las mujeres se considera regularmente como materia de poca cantidad. El Estado, los padres y lo que es más, hasta las mismas mujeres, miran con indiferencia el aprender esto o aquello o no aprender nada. (...) Los hombres (...) les niegan la instrucción y después se quejan de que no la tienen... Nacen y se crían en una ignorancia absoluta; aquellos las desprecian por esta causa, ellas llegan a persuadirse de que no son capaces de otra cosa, y como si tuvieran el talento en las manos, no cultivan otras habilidades que las que pueden desempeñar con éstas. ¡Tanto arrastra la opinión en estas materias!... Saben ellas que no pueden aspirar a ningún empleo ni recompensa pública, que sus ideas no tienen más extensión que las paredes de una casa o de un convento. Si esto no bastase para sofocar el mayor talento del mundo, no sé qué otras trabas pueden buscarse". (Josefa Amar y Borbón, 1786).

El reconocimiento de los derechos de la mujer fue también defendido por algunos hombres desde el siglo XVIII, al entender que la aplicación de los ideales de igualdad y libertad exigían su aplicación universal, para todos y todas. Como manifestó Condorcet al expresar: «O bien ningún miembro de la raza humana posee verdaderos derechos, o bien todos tenemos los mismos; aquel que vota en contra de los derechos del otro, cualquiera que sean su religión, su color o su sexo, está abjurando de ese modo de los suyos» (*Sobre la admisión de las mujeres en el derecho de la ciudad,* 1790). Resulta sorprendente, en este sentido, que las asambleas revolucionarias negaran los derechos políticos a la mujer; y que en las primeras declaraciones sobre derechos no se incluyera ninguna referencia explícita a las mujeres. Omisión que hoy se considera estrechamente relacionada con la fuerte división de los ámbitos público (solo para los hombres) y privado (el único en el que podían situarse las mujeres); puesto que los derechos reconocidos hacían sólo referencia al ámbito publico, del que estaban excluidas las mujeres.

> "Los derechos humanos vienen de la mano del liberalismo. Del derecho a la libertad para ser más exactos. (...) De ahí nacieron los primeros derechos humanos (...) el derecho a la libertad de religión,

de conciencia, de expresión, de asociación, por una parte, y el derecho a la ciudadanía, por otra. Pero cuando tales libertades se instituyen, a la mujer no se le reconoce públicamente una conciencia individual distinta de la de algún hombre. En el siglo XIX, James Mill considera una redundancia el derecho de la mujer a votar: ¿para qué si ya votan sus maridos? El universalismo liberal e ilustrado no llega a incluir a las mujeres.

(...) El principio que dice «todos los hombres» está pensado en masculino porque a nadie se le ocurre pensarlo de otra forma. No se reconoce la igualdad entre unos y otras y, sin ese reconocimiento -y otros que se descubrirán más tarde-, la libertad resulta ilusoria y es un engaño. Las feministas actuales (....) denuncian (...) la división entre lo privado y lo público que es el origen de todas las desigualdades que han oprimido a la mujer. Mientras la igualdad política, la igualdad en el ámbito público, aparece como un objetivo que se ha de conseguir, no ocurre lo mismo con la igualdad en el ámbito privado. Porque las desigualdades sociales se consideran irrelevantes para la igualdad política, el sufragio universal y las libertades civiles.

Muchos filósofos son culpables de incurrir en esa discriminación. Locke es uno de ellos.(...) Aunque (...) afirma que no hay base en las Escrituras para suponer una sanción divina del dominio de Adán sobre la mujer, al reconocer que Dios dijo a ambos «dominad a todos los seres» . (...) y a los hijos «honra a tu padre y a tu madre», a los dos, no sólo a uno de ellos. (...) Cuando habla de poderes, distingue entre el poder paternal, que es natural, y el poder político, que es convencional. Nada se puede hacer para modificar el primero, obra de la naturaleza y que está bien como está. El poder político, en cambio, es otra cosa, puede revestir las formas que convenga o sean necesarias. Es decir, la separación entre lo privado y lo público no se cuestiona; es natural". (Victoria Camps, *El siglo de las mujeres,* pp. 27-28), Madrid: Cátedra, 1998.

¿Qué papel se otorgaba a la mujer mientras era excluida de sus derechos civiles y políticos? ¿qué cambios se producen con el fin del feudalismo en la vida familiar? ¿cuándo y cómo surge la creencia sobre la necesidad de los vínculos afectivos en la familia?, ¿se ha creído siempre en el instinto maternal?, ¿por qué

comienza a defenderse su existencia en un determinado momento?, ¿se ha superado del todo la idea de que tiene que ser la madre la única que se encargue de sus hijas e hijos porque está más capacitada para ello por razones biológicas?, ¿qué consecuencias negativas tiene para el hombre?, ¿y para la mujer?.

Entre los siglos XVII y XVIII van produciéndose una serie de cambios que contribuyen a modificar muy sustancialmente la división de papeles y relaciones de épocas anteriores. Entre los cuales cabe destacar:

1) *La mejora de la calidad de la vida,* especialmente para la burguesía. Y la creciente importancia que se concede al valor de la felicidad.

2) *Los cambios en la organización de la vida familiar*, que comienza a reducirse (entre la burguesía) a la familia nuclear (padre-madre, e hijos/as), aislándose del exterior, especializándose en la educación de los hijos/as y organizándose en torno a la responsabilidad familiar de la madre y los vínculos afectivos .

3) La transformación de la vida que se produce al *pasar del campo (y de la organización rural) a la ciudad*. El hecho de que los hijos e hijas pasen más tiempo lejos de su familia hace que el miedo al castigo físico, utilizado hasta entonces para controlarles, pierda eficacia, y se incrementa el control basado en el temor a perder su afecto.

4) *La industrialización*, que reduce la necesidad de mano de obra y aumenta la de especialización; originando, además, que la familia pase de ser el lugar en el que se producen los bienes que se consumen a ser solamente el lugar de su consumo; acrecentándose así la división entre lo privado y lo público.

Como consecuencia de estos cambios, los menores y las mujeres tienden a ocupar un lugar más destacado en el ámbito privado, dejando de considerarles como bienes económicos e incrementando su consideración como bienes afectivos. Estos cambios pueden haber originado nuevas fuentes de inseguridad en las personas afectadas, puesto que al no poder comprobar el propio valor contribuyendo a la familia en la producción de bienes económicos, se hacen más dependientes de las señales de reconocimiento y afecto que los demás les manifiestan:

> "La posibilidad de que se puede no ser querido por la propia familia es algo que comparten las sociedades occidentales. Su historia puede haber hecho de esta posibilidad una fuente importante de ansiedad y, por tanto, de enfermedad (...) En otras sociedades los hombres se preocupan por el hambre, los hechizos o los castigos de los dioses. Una sociedad puede crear así una fuente de angustía introduciendo una nueva creencia, de la misma forma que puede crear nuevos riesgos para el pulmón inventando coches o fabricas, o riesgos para el aparato digestivo añadiendo cancerígenos a la comida o al agua" (Kagan, J. The child in the family, *Daedalus*, 1977, 35-56).

5) *El cambio de mentalidad*, que lleva a superar la teoría del pecado original, a reconocer la necesidad de proteger a los hijos e hijas y a incrementar el valor de la afectividad y la empatía.

> "Hacia el final del siglo XVIII el sistema europeo de valores empezó a cambiar (...) la doctrina del pecado original empezó a ser seriamente cuestionada (...) y hubo un claro incremento del ethos empático en la sociedad occidental (...) que marca el comienzo de una nueva era de humanitarismo, de empatía hacia el débil y necesitado, al que hasta entonces no se le había reconocido ningún derecho o contra el que incluso se reaccionaba con hostilidad (...) Aunque no sabemos a ciencia cierta cuáles fueron las causas por las que el bienestar de los niños ocupó el centro de estos nuevos valores lo indudable es que lo ocupó". (Sears, R. Your ancients revisited: A history of child development. En: Hetherington, E. (1975) *Review of child development research*. Vol. I Chicago: University of Chicago Press, pp 5-6).

En este contexto, comienzan a producirse cambios importantes en la imagen de la mujer y en la división de las tareas familiares;

cambios que con frecuencia son promovidos y reflejados en las publicaciones de los filósofos de la Ilustración. Resultando especialmente significativa, en este sentido, la obra de Rousseau. Para valorar el significado del texto que se incluye a continuación, conviene tener en cuenta, además de los cambios mencionados con anterioridad, que durante los siglos XVII y XVIII se había extendido en Francia la tendencia a entregar los recien nacidos a nodrizas para que fueran ellas quienes les criaran, situación en la que la mortalidad infantil era muy elevada. Con el objetivo de convencer a las mujeres de que amamantaran a sus hijos comenzó a construirse *el mito del instinto maternal:*

> "(...) que las madres se dignen amamantar a sus hijos, y las costumbres se reformarán por sí mismas, se despertarán en todos los corazones los sentimientos de la naturaleza; se repoblará el estado: este primer punto, este solo punto lo reunirá todo. El atractivo de la vida doméstica es el mejor contraveneno de las malas costumbres. El jaleo de los niños, que se considera inoportuno, se convierte en agradable; hace al padre y a la madre más necesarios, más queridos entre sí; estrecha en ellos el lazo conyugal. Cuando la familia está viva y animada, los cuidados domésticos son la más estimada ocupación de la mujer y el más dulce entretenimiento del marido. Así, de este solo abuso corregido resultaría muy pronto una reforma general, no tardaría la naturaleza en recobrar todos sus derechos. Que de una vez vuelvan a ser madres las mujeres y bien pronto volverán a ser padres y maridos los hombres. (...) me atrevo a prometer a estas dignas madres un apego sólido y constante por parte de sus maridos, una ternura verdaderamente filial por parte de sus hijos, la estimación y el respeto del público, partos felices sin complicación y sin consecuencias, una salud firme y vigorosa y, en fin, el placer de verse un día imitadas por sus hijas y citadas como ejemplo a las de las demás" (J.J. Rousseau, *Emilio,* Madrid: EDAF, pp. 46-47)
>
> "Es a ti a quién yo me dirijo, tierna y provisora madre *. (...)
>
> (*) La primera educación es la que más importa y esta educación corresponde incontestablemente a las mujeres: si el autor de la naturaleza hubiera querido que perteneciera a los hombres les hubiera dado la leche para nutrir a los niños. Hablad, pues, siempre con

> preferencia a las mujeres en vuestros tratados de educación, pues además de que ellas están llamadas a velar más de cerca que los hombres, y que influyen de continuo más, el éxito les interesa también mucho más, dado que la mayor parte de las viudas se encuentran casi a merced de sus hijos, y que entonces les hacen ellos sentir vivamente, en bien o en mal, el efecto de la forma en que ellas los educaron. (J.J. Rousseau, *Emilio,* Madrid: EDAF, pp. 35).

La creación del mito del instinto maternal, iniciado a finales del siglo XVIII y con cierta influencia aún en la actualidad, surge simultáneamente a un profundo cambio en la imagen de la mujer, de la familia y de las responsabilidades del padre y de la madre:

> "Ya no se aconseja, por ejemplo, pegarle a la mujer. (...) La mujer ya no aparece asimilada a la serpiente del Génesis, o a una criatura astuta y diabólica a la que haya que poner en vereda. Se convierte en una persona dulce y sensata, de quien se espera que sea razonable e indulgente. Eva cede su puesto a María. La curiosa, la ambiciosa, la audaz se transforma en una criatura modesta y razonable, cuyas ambiciones ya no desbordan los límites del hogar. (...) En el siglo XVIII, el amor-amistad parece comprender ahora la ternura y hasta cierta búsqueda del placer.
>
> (...) las dulzuras de la maternidad son objeto de una exaltación infinita; la maternidad es un deber impuesto, pero es la actividad más envidiable y más dulce que pueda esperar una mujer. (...) Durante más de un siglo se emplearon constantemente (...) argumentos que cabe resumir así: «señoras, si escucháis la voz de la naturaleza seréis recompensadas, pero si la despreciáis ella se vengará y os castigará». (...) La madre tiene que consagrar su vida a su hijo. La mujer se desvanece en pro de la madre, que a partir de entonces no dejará de extender sus responsabilidades. (...) Ha empezado el reino del Niño-Rey, porque se ha convertido en el más preciado de los bienes; en un ser que no tiene reemplazo. (...) La vigilancia materna se extiende de manera ilimitada. No hay día ni noche que la madre no vele tiernamente sobre su hijo. (...) Si se duerme cuando el niño se siente mal es culpable del peor de los crímenes de una madre: la negligencia. (...) No querer a los hijos se ha convertido en un crimen sin expiación posible, la buena madre es tierna o no es madre. (...) La familia moderna se organiza en torno a la madre, que adquiere la

> importancia que antes no había tenido nunca. (...) La nueva madre pertenece fundamentalmente a las clases medias, a la burguesía acomodada. (...)
>
> Encerrada en su papel de madre, la mujer ya no podrá rehuirlo sin acarrear sobre sí una condena moral. Durante mucho tiempo fue una causa importante de las dificultades del trabajo femenino. Fue también la razón del desprecio o la piedad por las mujeres que no tenían hijos, y del oprobio para quienes no querían tenerlos.
>
> Al tiempo que el carácter grandioso y noble de estas tareas era objeto de exaltación, eran condenadas todas aquellas que no sabían o no podían desempeñarlas a la perfección. De la responsabilidad a la culpa no hubo más que un paso, que no tardó en franquear la aparición de la menor dificultad infantil. A partir de entonces se inició la costumbre de pedir cuentas a la madre. (...)
>
> (Como consecuencia de estas nuevas ideas) hemos concebido durante tanto tiempo el amor maternal en términos de instinto (...) que creemos (erróneamente) se trata de un comportamiento arraigado en la naturaleza de la mujer cualquiera que sea el tiempo y el espacio que la rodean, (...) que al convertirse en madre la mujer encuentra en ella misma todas las respuestas a la nueva condición. Como si se tratara de una actividad preformada, automática y necesaria que sólo espera la oportunidad de ejercerse. Como la procreación es natural, nos imaginamos (erróneamente) que al fenómeno biológico y fisiológico del embarazo debe corresponder una actitud maternal determinada. (...) El amor maternal es sólo un sentimiento humano. Y es, como todo sentimiento, incierto, frágil e imperfecto (...) no está inscrito en la naturaleza femenina. *(*Badinter, *¿Existe el amor maternal?*. Barcelona: Paidós, 1981, pp. 51-52).

Esta forma de definir el papel de la madre, como alguien absolutamente sacrificado para satisfacer las necesidades de los demás, y a quién, paradójicamente, no se reconocen necesidades, encaja con el hecho de que no pudiera disponer de un espacio propio, a pesar de ser, supuestamente *el ama de la casa.* De ahí la reivindicación ampliamente reconocida desde la obra de Virginia Wolf de *Una habitación propia.* La situación de la mujer res-

pecto al espacio se reflejaba también en relación con las ventanas, en la comunicación entre el ámbito doméstico al que se reducía su vida, y el ámbito público, que le estaba vedado.

> "En toda la literatura clásica española aparece con frecuencia un adjetivo hoy casi en total desuso, y que llama la atención por no venir nunca usado más que en género femenino: me refiero al de «ventanera". Calificar a una mujer de ventanera apareja siempre una marcada carga de censura en los textos donde lo he encontrado reseñado (...)
>
> Pocos han reparado en la significación que la ventanera tuvo entonces y ha tenido siempre para la mujer recluida en el hogar, condenada a la pasividad y a la rutina. ¿Quién puede, sin embargo, ni ha podido nunca negarle a la mujer el consuelo de mirar por la ventana y de sacarle partido a los ensueños y meditaciones que puede acarrearle esta tregua en las tareas que tantas veces siente como agobiantes e insatisfactorias? La ventana es el punto de referencia de que dispone para soñar desde dentro el mundo que bulle fuera, es el puente tendido entre las orillas de lo conocido y lo desconocido, la única brecha por donde puede echar a volar sus ojos, en busca de otra luz, otros perfiles que no sean los del interior, que contraste con éstos". (Carmen Martín Gaite, *Desde la Ventana.* Tomado de: Instituto de la Mujer. *De otra manera. vol. 4.* Madrid: 1994).

La concentración de todas las responsabilidades educativas en la madre trajo consigo, de forma paralela, la reducción de las responsabilidades del padre a cubrir las necesidades económicas de la familia.

> "Se diría que su calidad, su prestigio y su bondad se miden más por su capacidad para mantener a la familia que por cualquier otra prestación. Esta imagen del padre que asegura el bienestar de su familia, ha sobrevivido hasta nuestros días. Cuanto más se mata trabajando, cuidando de entregar puntualmente en la casa toda su paga, más se reconoce su valor. (...) Desde el momento en que permite que esa pequeña empresa marche, puede calzarse tranquilamente las pantuflas y esperar que le sirvan la cena. (...) En rigor, es preciso admitir que el hombre ha sido despojado de su paternidad. Al reconocérsele solamente una función económica, que le es exclusi-

va, se lo ha alejado gradualmente de su hijo, en sentido literal y en sentido figurado. Físicamente ausente durante el día, cansado por la noche, el padre ya no tenía mayores posibilidades de establecer relaciones con él. Sin embargo, en esta sociedad regida por hombres, parecería que esta privación contó con la complacencia de sus víctimas. ¿Qué padre hubiera cambiado su condición por la de su mujer?, ¿qué hombre se hubiera atrevido a impugnar la división familiar del trabajo y la discriminación establecida entre las funciones del padre y la madre? Es probable que a lo largo de las decenas de generaciones que se han sucedido, algunos padres hayan sufrido en secreto...

Paradójicamente, habrá que esperar la liberación económica de las mujeres, su acceso a las carreras otrora reservadas a los hombres, para que una vez establecida la igualdad los hombres piensen, por fin, a instancias de las mujeres, en cuestionar la función de padre" *(*Badinter, *¿Existe el amor maternal?*. Barcelona: Paidós, 1981, p.247).

5.2.7. El feminismo y la lucha por el derecho de la mujer al voto

¿Es democracia un sistema que niega el derecho al voto a la mitad de la población?, ¿desde cuándo se reconoce el derecho de la mujer al sufragio?, ¿qué obstáculos hubo que superar para que así fuera?, ¿cómo se superaron?, ¿se han superado del todo?, ¿qué relación pueden tener estas cuestiones con la participación actual de la mujer en nuestra democracia?

El derecho de las mujeres a participar en las elecciones democráticas no ha sido reconocido hasta el siglo XX. En la consecución de este logro histórico ha tenido un papel decisivo el movimiento feminista, que surge en el siglo XIX con el objetivo de conseguir la plenitud de derechos para las mujeres. El emblemático papel que en este movimiento ha tenido la lucha por el sufragio hizo que con frecuencia fuera identificado como *sufragista*.

Resulta significativo que los primeros países en reconocer el derecho de la mujer a votar no fueran Estados independientes; como Wyoming en 1869, Nueva Zelanda en 1893 y Australia en 1902. El primer estado plenamente independiente que lo aprobó fue Noruega en 1913. En Francia, el primer país que proclamo el sufragio universal masculino (en 1848), la extensión de dicho derecho a la mujer tardó casi un siglo en producirse (1944).

En España, el reconocimiento del derecho de las mujeres al voto se produjo en 1931. Durante las tres décadas que precedieron a dicho reconocimiento fue objeto de un controvertido debate. En 1908 se solicitó el voto administrativo para las mujeres emancipadas y cabezas de familia, solicitud que fue mayoritariamente rechazada. Durante la Dictadura de Primo de Rivera se planteó por segunda vez y, mediante un decreto, se concedió «el voto a las mujeres solteras o viudas mayores de edad». Excluyendo, para proteger la unidad familiar, a las casadas «ya que podrían ejercerlo contra sus maridos». Esta forma de conceptualizar el voto desde la perspectiva familiar volvió a surgir en el debate de 1931.

En la redacción del texto constitucional elaborado durante la segunda República se incluyó por fin el reconocimiento del derecho al voto de todas las mujeres mayores de edad, sin distinción de estado civil (en el artículo 34). El debate que precedió a dicho reconocimiento refleja lo compleja que ha sido la lucha por la igualdad. Su defensa fue protagonizada fundamentalmente por Clara Campoamor, representante del partido radical.

> "El día 1 de septiembre se trató por primera vez del artículo 34 (...). Clara Campoamor tuvo ya que contestar al que sería el principal argumento contra el reconocimiento del derecho de las mujeres al voto: el supuesto peligro que correrían la República y sus instituciones , por el «reaccionarismo» de las mujeres españolas. Clara basó su defensa en el carácter democrático de la República y en la impo-

sibilidad de compaginar la democracia con la exclusión de la mitad de la ciudadanía del ejercicio del derecho al voto. (...)

El 1 de octubre (...) la diputada Victoria Kent (...) tomó a su cargo la lucha contra el artículo 34. Manifestó su sentimiento por tenerse que oponer a lo que constituía una de sus principales convicciones, pero la mujer española no estaba preparada para asumir esa responsabilidad , ya que la proporción de mujeres con estudios superiores o de mujeres obreras era ínfima (...) En estas condiciones, conceder el voto a las mujeres era peligroso para la República. Proponía la condicionalidad del voto o su aplazamiento.

Clara Campoamor respondió que comprendía el sufrimiento de Victoria Kent al tener que defender ideas contrarias a las suyas propias, aunque fuera por razones de oportunidad, pero que ella defendía, absolutamente, el derecho de las mujeres al voto. Frente a los que argumentaban sobre las deficiencias de las mujeres planteó las deficiencias de los hombres, frente a los que argüían la inoportunidad del momento, presentó la injusticia de discriminar a la mitad de la población, pero, sobre todo, resaltó la incoherencia de reprochar la falta de formación a las mujeres, cuando se les negaba reiteradamente el acceso a responsabilidades. Citando a Humboldt terminó: "La única manera de madurar en el ejercicio de la libertad es caminando por ella".

A petición de varios diputados, la votación (en la cámara) fue nominal, con el resultado de 161 votos a favor y 121 en contra». (Centro Feminista de Estudios y Documentación, *Exposición: El voto de la mujer en España. 1981*)

5.2.8. De los derechos civiles y políticos a los derechos sociales y económicos y el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres

¿Es suficiente con impedir la interferencia del Estado para que pueda ejercerse la igualdad de derechos?, ¿cómo afecta la ausencia de intervención del Estado al que es muy fuerte y al que es muy débil?, ¿las violaciones a los derechos humanos sólo se producen en relación a la intervención del estado?, ¿en el ámbito

privado no se violan los derechos humanos?, ¿qué colectivos son más vulnerables?

El reconocimiento de la igualdad de derechos civiles y políticos de los hombres que se produjo en los siglos XVIII y XIX no bastó para que la mayoría de los ciudadanos pudieran ejercer dichos derechos. Las graves desigualdades económicas, educativas y de información lo hicieron imposible.

La revolución industrial que se produjo en estos siglos, basada en el principio económico de ausencia de intervención del estado, en las leyes de la oferta y la demanda, condujo a una situación de extrema pobreza a una parte importante de la población. En estas condiciones el fuerte suele hacerse más fuerte, pero el débil tiende a serlo también cada vez más.

En el siglo XIX, la mayoría de las mujeres de las clases trabajadoras se veían obligadas a trabajar en fabricas o en industrias domésticas para poder ganar un salario. A pesar de trabajar el mismo horario (en jornadas de 12 horas) y en las mismas tareas, las mujeres recibían un salario sensiblemente inferior al de los hombres. Por el hecho de ser mujeres cobraban la mitad o dos tercios del salario de sus compañeros. Se intentaba justificar diciendo que si la mujer era soltera no necesitaba mantener una familia; y si era casada, su marido la podía mantener. Después de un parto, las mujeres debían incorporarse inmediatamente al trabajo (a los tres o cuatro días). La situación llegó a ser tan grave que a mediados del siglo XIX se empezaron a desarrollar las primeras leyes protectoras, reduciendo la jornada laboral de mujeres y niños en las fabricas de 12 a 10 horas. Con lo cual, muchas fabricas preferían contratar a hombres y aumentó el desempleo en las mujeres así como su dedicación a trabajos (como las industrias domésticas) no sujetos a control legal. La solidaridad con los problemas que han sufrido muchas mujeres

en sus trabajos se conmemora el 8 de marzo *(Día Internacional de la Mujer),* fecha en la que fueron quemadas en su lugar de trabajo 129 obreras en una fábrica de Nueva York, a raíz de una huelga iniciada en 1909. Los patrones habían cerrado las puertas para evitar que se comunicaran con las mujeres sindicalistas que se manifestaban en el exterior pidiendo más seguridad y salubridad en el trabajo, y protestando por los bajos salarios. Las mejoras conseguidas no llegaron a hacerse realidad por falta de respaldo del sindicato, en el que los hombres eran mayoría. Existían indicios de que el incendio había sido provocado. Los patrones fueron procesados por mantener cerradas las puertas de la fábrica, pero salieron absueltos.

En este contexto de graves explotaciones de los sectores más débiles de la población comenzó a hacerse evidente la necesidad de garantizar los derechos para hacerlos realidad, incluyendo, además de las libertades civiles y políticas otros derechos de tipo económico, social y cultural; entre los que cabe destacar: el derecho al trabajo y a su libre elección, el derecho a un salario justo, el derecho a un nivel de vida adecuado, a la protección de la maternidad y de la infancia, a la educación, a la salud y a la cultura.

Después de la I Guerra Mundial, la comunidad internacional empezó a hacerse consciente de la necesidad de crear una organización (también mundial) que garantizara la paz en el mundo, la integridad de los territorios y la independencia política de todos los estados. Con estos objetivos se creó la Sociedad de Naciones en 1920. Todos sus miembros se comprometieron a proteger a las personas más vulnerables a la explotación y/o la discriminación (la infancia, las mujeres y las minorías étnicas, ligüísticas, religiosas o culturales). Los graves acontecimientos producidos durante las décadas siguientes, y especialmente los que rodearon a la Segunda Guerra Mundial, son uno de los reflejos más

claros de que los acuerdos establecidos en 1920 no se cumplieron.

De la reflexión sobre las atrocidades cometidas durante la II Guerra Mundial surgió el convencimiento de que la protección de los derechos era una obligación tan universal como su propia existencia, que transcendía, por tanto, a la soberanía nacional. En este contexto se crea en 1945 la *Organización de las Naciones Unidas,* que sustituye a la Sociedad de Naciones, orientada al objetivo de "reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres", para "promover el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades democráticas de todos".

Para concretar los objetivos expuestos en el párrafo anterior y comprometer a los estados a su protección se elaboró en 1948 en la O.N.U. la *Declaración Universal de los Derechos Humanos,* que fue aprobada sin ningún voto en contra. En ella se incluyen los principios éticos en función de los cuales establecer la justicia y la ley, actualmente reconocida como marco de referencia básico de numerosos estados, entre los que se encuentra España.

A pesar de la importancia que tienen las declaraciones generales sobre los derechos humanos como marco de referencia general, es preciso establecer también otros acuerdos internacionales (convenciones, pactos) que precisen de forma más concreta, como sucede con otros códigos legales, mediante qué procedimientos van a ser garantizados, estableciendo incluso las sanciones para su incumplimiento, y que desarrollen de forma específica la protección de los derechos de las personas o grupos que se encuentran en situaciones especialmente vulnerables. Para avanzar en estos objetivos se han desarrollado posteriores acuer-

dos (convenciones, pactos, declaraciones) destinados a proteger los derechos de los grupos más vulnerables (niños, mujeres o minorías que sufren discriminaciones), comprometiendo a los estados de forma activa para garantizar el cumplimiento de dichas declaraciones.

5.3. El reconocimiento de los derechos de la mujer en las Naciones Unidas

¿En qué momento comienza a reconocerse la *igualdad de derechos entre hombres y mujeres*?, ¿es suficiente con reconocer dicha igualdad para hacerla realidad?, ¿cuándo y cómo comienza a reconocerse la *discriminación* y la *violencia contra las mujeres* como violaciones a los derechos humanos, que afectan al conjunto de la sociedad, y a la comunidad internacional?, ¿por qué ha sido tan largo y difícil este reconocimiento?, ¿qué cambios es preciso llevar a cabo para avanzar en la superación de estos problemas?

Como se menciona con anterioridad, aunque desde las primeras declaraciones sobre los derechos del hombre y del ciudadano, algunas personas (generalmente mujeres, aunque no sólo), proclaman lo incoherente que resulta excluir a las mujeres de dichos derechos, el reconocimiento explícito y generalizado de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres no se produce hasta la Declaración Universal de 1948.

Aunque desde 1946 se había creado en Naciones Unidas la *Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer,* con el objetivo de preparar las recomendaciones y los informes acerca de la promoción de los derechos de las mujeres, los principales avances producidos en este tema se dan en las tres últimas décadas.

En los años 70, el *Decenio de Naciones Unidas para la Mujer,* los avances se producen sobre todo en el reconocimiento de su papel (hasta entonces escasamente visible) en el desarrollo económico y social. En 1975 se organiza la *I Conferencia Mundial sobre la Mujer,* en México, D.F. en la que se propone el I *Plan de Acción Mundial.* Y en 1979 se publica la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer,* a la que corresponden los siguientes textos:

"Los Estados Partes en la presente Convención. (...)

Recordando que la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto a la dignidad humana (...).

Convencidos de que la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz. (...)

Teniendo presente el gran aporte de la mujer al bienestar de la familia y al desarrollo de la sociedad, hasta ahora no plenamente reconocido, la importancia social de la maternidad y la función de los padres en la familia y en la educación de los hijos, y conscientes de que el papel de la mujer en la procreación no debe ser causa de discriminación, sino que la educación de los niños exige la responsabilidad compartida de hombres y mujeres y la sociedad en su conjunto.

Reconociendo que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia. (...)

Artículo 5.-Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para:

a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres".

En 1980 se realiza en Copenhague (Dinamarca) la *II Conferencia Mundial* con el objetivo de evaluar las medidas adoptadas en 1975, y se adopta un nuevo plan de acción centrado en la necesidad de dar prioridad a la salud, la educación y el empleo. En la *III Conferencia Mundial,* celebrada en Nairobi (Kenia) en 1985, se aprueban 372 medidas para mejorar la situacion de las mujeres en el mundo (*Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la Mujer).*

En 1993, en la *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos,* organizada en Viena (Austria) se menciona por primera vez la necesidad de reconocer "los derechos humanos de las mujeres"; y la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres;* que en su artículo 1 define dicha violencia como: "todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas a tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada".

En los años que siguen a la Declaración de Naciones Unidas se han producido diversas Declaraciones Internacionales sobre la violencia contra la Mujer (*Pacto Interamericano para la Prevención, Castigo y Erradicación de la Violencia contra la Mujer, 1994; Informe del Banco Mundial sobre La violencia contra la mujer: un problema oculto que afecta a la salud...*), en las que dicha violencia comienza a ser reconocida internacionalmente como un problema que afecta a toda la sociedad.

> "Este reconocimiento internacional viene a la zaga de más de dos décadas de activismo independiente de mujeres que solicitan atención al problema del abuso basado en la discriminación por el sexo. (...) el discurso de los derechos humanos sólo recientemente ha comenzado a reconocer que el ultraje o el maltrato en el hogar, perpe-

> trado por personas privadas, es también una violación de los derechos humanos de la mujer. Esta incongruencia se basaba parcialmente en la resistencia de la comunidad de los derechos humanos a tomar con seriedad los problemas de la mujer. Y se veía reforzada por la tendencia a mantener la distinción entre la esfera pública y la privada. (...) la teoría tradicional se concentró fundamentalmente en las violaciones perpetradas por el Estado contra el individuo (...).
>
> La distinción público/privado es especialmente perjudicial en el caso de violación de los derechos de la mujer. Para la víctima, tiene poca importancia que el agresor sea un agente del Estado, un desconocido o un amigo. El ultraje y el maltrato son violaciones brutales contra la integridad corporal de la mujer y contra su seguridad personal, sin importar quién sea el agresor. (...) la distinción público/privado es una ilusión, una ficción legal (...) en la que la palabra público puede sustituirse por *importante* y privado *por carente de importancia. (...)* Hemos ganado una batalla importante: la comunidad mundial reconoce la violencia (contra la mujer) como un problema de la sociedad. El trabajo que ahora tenemos por delante es transformar este reconocimiento (...) en un cambio concreto en la vida de los hombres y mujeres" (Heise, *La violencia contra la mujer,* pp.27-55). Publicado en: Edleson, J.; Eisikovits,Z. (Eds.) *Future interventions with Battered Woman and their Families.* Sage: 1996.

El reconocimiento de los derechos de la mujer por la Comunidad Internacional ha cobrado un nuevo impulso a partir de la *IV Conferencia Mundial sobre las mujeres,* organizada por Naciones Unidas en Beijing (China); a partir de la cual se ha desarrollado una importante *Plataforma para la Acción,* centrada en:

1) La necesidad de incrementar el poder de la mujeres; a la que en inglés se hace referencia con el término *empowerment,* traducido al castellano por empoderamiento, concepto que tiene una doble dimensión: por un lado significa la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tienen las mujeres. En este caso, el *empowerment* tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad de cada mujer como persona. En segundo lugar, tiene una dimensión política, en cuanto

que pretende que las mujeres estén presentes en el lugar donde se toman decisiones, es decir, ejercer el poder.

2) La concepción de los derechos humanos más amplios, que incluye los derechos humanos de mujeres y niñas como parte inalienable de los derechos humanos universales, y la inclusión de los derechos sexuales dentro de los derechos humanos.

3) El establecimiento del principio de que mujeres y hombres deben compartir el poder y las responsabilidades en el hogar, en el lugar de trabajo, y a nivel más amplio en la comunidad nacional e internacional. La igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión de derechos humanos y constituye una condición para el logro de la justicia social, además de ser un requisito previo necesario y fundamental para la igualdad, el desarrollo y la paz.

En relación a las causas de la violencia contra las mujeres y el papel de la educación, en la *Plataforma de Acción de Beijing* se incluyen, entre otras, las siguientes referencias y medidas a adoptar:

> "La violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz y viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La permanente incapacidad de proteger y promover estos derechos y libertades en los casos de violencia contra las mujeres es un problema que incumbe a todos los estados y exige que se adopten medidas al respecto.
>
> (...) El miedo a la violencia (...) es un obstáculo constante para la movilidad de las mujeres, que limita su acceso a los recursos y a las actividades básicas. (...) La violencia contra las mujeres es un mecanismo social fundamental por el cual las mujeres están en una posición de subordinación respecto de los hombres. (...) una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación masculina, a la discriminación contra las mujeres por parte de los hombres y a impedir su pleno desarrollo. (...)

(Y entre las medidas que hay que adoptar menciona):

124.k: Adoptar todas las medidas necesarias, especialmente en el ámbito de la enseñanza, para modificar los modelos de conducta sociales y culturales de mujeres y hombres, y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de otro tipo basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno u otro sexo y de los estereotipos asignados a mujeres y hombres.
(...)
125.g. Organizar y financiar campañas de información y programas de educación y formación a fin de sensibilizar a niñas y niños , a mujeres y hombres, acerca de los efectos negativos personales y sociales de la violencia en la familia, en la comunidad y en la sociedad; enseñarles a comunicarse sin violencia y asesorar a las víctimas y a las víctimas potenciales, de modo que puedan protegerse y proteger a otras personas de dichas agresiones.
(...)
126.a. Desarrollar programas y procedimientos para eliminar el acoso sexual y otras formas de violencia contra las mujeres de todas las instituciones de enseñanza, lugares de trabajo y demás ámbitos.

b. Desarrollar programas y procedimientos para educar y concienciar sobre los actos de violencia contra las mujeres que constituyen delito y violan sus derechos humanos.

c. Desarrollar programas de asesoramiento, rehabilitación y apoyo para niñas, adolescentes y jóvenes que hayan sido o sean objeto de relaciones abusivas".

5.4. La construcción de la igualdad a través de la democracia paritaria

¿Por qué siguen existiendo dificultades para la participación de la mujer en puestos de responsabilidad?, ¿hasta cuándo van a existir si seguimos al ritmo actual?, ¿es correcto desde un punto de vista democrático aspirar a que en el poder político haya tantas mujeres como hombres?, ¿qué influencia puede tener la presencia o ausencia de mujeres en los puestos de poder (ejecutivo,

legislativo y judicial)? ¿por qué se pide el desarrollo de un nuevo contrato social?

Nuestra Constitución reconoce que debe existir igualdad de oportunidades para acceder al poder político; y compromete a los poderes públicos a crear las condiciones para que la igualdad entre los ciudadanos sea real y efectiva, superando los obstáculos que dificulten su plenitud y facilitando la participación de todos en la vida política, económica, cultural y social.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, el ideal de la igualdad de oportunidades está todavía lejos de haberse cumplido. La mayor parte de los obstáculos existentes, en este sentido, son consecuencia de discriminaciones históricas que no parecen superarse sólo con el reconocimiento jurídico de la igualdad. Las diferencias existentes entre hombres y mujeres resultan, en este sentido, especialmente significativas tanto desde un punto de vista de los avances conseguidos como de lo que todavía queda por conseguir.

Durante las últimas décadas se ha producido un progreso espectacular en la incorporación masiva de la mujer a todos los niveles educativos. Sus oportunidades para acceder a los puestos de máxima responsabilidad política parecen estar, sin embargo, muy por debajo de la igualdad conseguida en preparación y competencia. Las especiales dificultades que parecen existir en este ámbito recuerdan a las que hubo que superar para que su derecho al sufragio fuera reconocido.

> "Al ritmo actual las mujeres tardarán cinco siglos en conseguir la igualdad, según la OIT.
>
> Más de noventa países están gobernados por gabinetes exclusivamente masculinos.

> De aquí a 475 años los puestos de decisión política y económica del mundo estarán repartidos en iguales condiciones entre hombres y mujeres. Esta es la principal conclusión de un estudio elaborado por la Organización Internacional del Trabajo, que destaca que sólo seis de los 179 Estados que forman las Naciones Unidas están gobernados por una mujer. De éstos, 93 países tienen únicamente hombres al frente de sus ministerios (...)". (Extracto de un artículo publicado en Diario Avui el 5-2-93 y recogido en: *De otra manera. Cuadernos de educación de adultas. vol. 4.* Instituto de la Mujer, 1994).

El ideal de la plena participación de la mujer en la sociedad ha sido recogido en el concepto de *democracia paritaria,* mediante el cual se hace referencia a la necesidad de igualar al máximo la distribución de cargos de responsabilidad política entre hombres y mujeres, equiparándolos así a la distribución paritaria existente entre ambos grupos en la población; como se refleja en el texto que se incluye a continuación:

> "La gran mancha en la igualdad de los sexos es -a todas luces- la de la sub-representación de las mujeres en la vida política de las democracias modernas, fenómeno tan anacrónico como planetario. (...)
>
> (...) Finlandia (38,5%), Suecia (33%), Alemania (20%) o España (14%) efectúan incursiones notables , a veces gracias a los cupos en los partidos. (...)
>
> Francia fue el primer país que proclamó el sufragio universal masculino (1848). Y el último que reconoció el derecho a voto de las mujeres (21 de abril de 1944). Medio siglo después, la tasa de representación femenina en Francia (5.5%) sigue siendo la más baja de Europa -junto con la de Grecia-.(...) similar a la tasa de su primera participación (..) en 1945. Lo que ilustra (...) la imposibilidad de superar mediante una mera evolución temporal la misoginia en política.
>
> (...) Aunque la ONU y la UNESCO ... califiquen la discriminación sexista de "atentado contra la dignidad humana", la mujer sigue estando marginada de la decisión política.(...)

Existe (...) un bloqueo al avance femenino en política en comparación con otras conquistas. ¿Por qué? Las razones de esta marginación -contraria por tanto a la ley y a las convenciones internacionales- son múltiples. El reparto de papeles entre hombres (esfera pública) y mujeres (esfera privada) ha generado una auténtica segregación sexual; hace mucho tiempo que esta división del mundo forma parte del orden natural de las cosas.

Las ciudadanas se ven abocadas a librar un verdadero combate contra el peso de la historia, de la ideología, de la cultura, de la relación con los hombres que ocupan el poder (...)

(...) El ciudadano no es neutro, sino que está construido a partir de una maqueta masculina. Pero la política debe ser sexuada, porque la igualdad de los sexos implica su diferencia y esta diferencia será el motor de otra democracia.

Al definir así la diferencia, al hacer de ella fuente de una igualdad distinta, marcamos radicalmente nuestra distancia con aquellos -los racistas, los sexistas, los xenófobos- que hacen de esa diferencia el fundamento de un trato en inferioridad y del rechazo del otro. (...) Hay que vencer las fuerzas de inercia que influyen en nuestra sociedad para dotarla de un nuevo equilibrio entre mujeres y hombres . (...) Hay que contrarrestar mediante el derecho la ley del más fuerte. (...)

Las mujeres no son ni una minoría ni una «categoría», sino la mitad de la humanidad que incluye a todas las minorías y categorías: jóvenes, viejos, negros, parados, minusválidos... Exactamente igual que la otra mitad de la humanidad, los hombres. Así que hablar de un doble cupo igualitario (50% de hombres y 50% de mujeres) es hablar del más justo de los repartos (...) La paridad en política para que la gobiernen nuevas reglas del juego. (...) La democracia paritaria: otra democracia, otra manera más justa de revalorizarla." (Gisele Hamili, de *Otra democracia,* artículo publicado en el diario *El País* el 29-9-94 en un documento monográfico sobre *Mujeres*).

5.5. Análisis de la situación actual. Avances y limitaciones en la igualdad entre hombres y mujeres en España hoy

¿En qué ámbitos se han producido los principales avances en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en nuestro país?, ¿hay, en la práctica, igualdad de oportunidades en la educación, en el trabajo remunerado, en las responsabilidades domésticas, en el acceso a puestos desde los cuales se organiza la sociedad?, ¿están hombres y mujeres representados por igual en el poder (económico, político, judicial, académico....)?, ¿puede influir esto en la forma en la que se toman decisiones que afectan especialmente a las mujeres?

5.5.1. Educación

La mayoría de los resultados disponibles reflejan que la tradicional desventaja de las mujeres en educación parece haber desaparecido, puesto que tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, abandono de la escuela) como a través de las propias expectativas y valoración subjetiva de la propia situación (satisfacción con la escuela y perspectivas laborales), las niñas y las jóvenes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas igual o superior al que manifiestan los niños y los jóvenes. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que:

1) Escolarización. La igualdad de oportunidades para acceder a todos los niveles educativos es, en general, una realidad, según los datos del Informe del Instituto de la Mujer: *Mujer en Cifras, 2001*. Por ejemplo, en la adolescencia (15-19 años), la tasa de escolarización de las chicas es superior a la de los chicos. La presencia de mujeres es mayoritaria en Bachillerato.

2) Evolución de la igualdad para acceder a los estudios superiores. En 1960 el porcentaje de mujeres en la Universidad era del 19%. En el curso 76-77: del 39%. En el curso 85-86 del 50%. Y en el curso 1998-99 el porcentaje de mujeres supera en un 6% al de hombres. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que existen diferencias significativas en el tipo de carrera. Las mujeres representan el 67% de las diplomaturas. Y su presencia en Arquitectura e Ingenierías Superiores es todavía bastante minoritaria (en 1998-99 del 26.27%), aunque se ha incrementado considerablemente en la última década (en el curso 86-87 era sólo del 15%).

3) *El rendimiento medio* de hombres y mujeres es, en general, muy parecido en todos los niveles educativos (primario, secundario, superior). Observándose una ligera superioridad en las calificaciones y tendencia a finalizar los estudios en el caso de las mujeres, que se invierte ligeramente al llegar a los estudios de doctorado, cuya finalización es algo más frecuente entre los hombres, probablemente debido a la dificultad que encuentran las mujeres para hacer compatibles estos estudios con la doble jornada, especialmente cuando tienen hijos o hijas, dificultad que no parece existir para lo hombres. En el curso 1998-99, el 42% de las personas que finalizaron sus estudios de doctorado en Universidades españolas eran mujeres. El hecho de que en el curso 1996-97 dicho porcentaje fuera algo menor, de un 39.68% pone de manifiesto que también en este último nivel de escolarización se sigue avanzando hacia la igualdad, aunque ésta no está plenamente conseguida.

5.5.2. Empleo

Los avances hacia la igualdad en la incorporación de las mujeres al mercado laboral son muy significativos, y se están

incrementando con el tiempo y sobre todo entre las mujeres jóvenes, en los diversos indicadores utilizados. En el informe *Mujeres en cifras,* 2001, se refleja, por ejemplo, que la tasa más elevada de ocupación entre las mujeres se produce entre los 24-29 años, el 60.17%, con una diferencia de 16.5% respecto a la de los hombres Conviene tener en cuenta, sin embargo, que siguen existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres en: incorporación al mercado laboral, tasa de desempleo, representación en los trabajos temporales, salario medio y representación en puestos directivos.

Aunque cabe esperar que los espectaculares avances en la construcción de la igualdad que se observan en el ámbito educativo mejoren esta situación en los próximos años. No conviene olvidar que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres jóvenes en la actualidad sigue chocando con "un techo de cristal" que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad de compatibilizar el ámbito público con el privado.

En relación a lo anteriormente expuesto cabe considerar los datos del *Informe Juventud en España 2000*, en el que se destaca que:

- El 90% de las jóvenes (de 15 a 29 años) desea trabajar fuera de casa. Sólo el 10% no lo desea. El estudio que se resume en el primer capítulo de este libro refleja que el porcentaje de las adolescentes que excluye estar trabajando a los 30 años es sensiblemente menor, inferior incluso al que se observa entre los adolescentes.

- A diferencia de lo que sucede con ellos, un número importante de mujeres, se plantea la necesidad de que el trabajo fuera de casa resulte compatible con su vida familiar. El 46% de las jóvenes quiere un trabajo a tiempo completo. Y el 35% prefiere

un trabajo a tiempo parcial, debido a que consideran que "las mujeres cumplen una función imprescindible en el cuidado de hijas/os; al menos durante los primeros años". Los resultados del estudio que hemos realizado con adolescentes sobre sus expectativas para el futuro (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) van en la misma dirección, y reflejan que sigue existiendo un riesgo significativo de que reproduzcan en el futuro un desigual reparto de responsabilidades domésticas, que aunque algo menor que el existente en el pasado, siga limitando la construcción de la igualdad tanto en la vida privada como en la vida pública. Si desde la adolescencia se tomara conciencia de otras formas más equilibradas de distribuir las responsabilidades en ambos ámbitos este riesgo podría disminuir.

- El 59% de las encuestadas piensan que es negativo que las madres trabajen fuera de casa si tienen hijos menores de seis años. Resultado coherente con lo expuesto en el apartado anterior, y que no coincide necesariamente con lo que cabe deducir de los estudios psicológicos más recientes, sobre las ventajas que para el desarrollo infantil puede suponer el hecho de que la educación temprana sea una responsabilidad compartida tanto por el padre como por la madre.

5.5.3. Responsabilidades domésticas

Para valorar la actual situación en la distribución de las responsabilidades domésticas que existe en nuestro país, conviene tener en cuenta dos cambios de gran relevancia que se han producido en las últimas décadas:

1) *La incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral,* con los cambios que de ello se derivan en la independencia económica de las mujeres, su presencia en el ámbito público, y la posibilidad de definir mejor su propia identidad. Así, cada

día es mayor el número de familias en las que tanto el padre como la madre trabajan fuera; mejorando con ello sus ingresos económicos, su adaptación a la fuerte inestabilidad del mercado laboral (en el que es probable perder temporalmente el empleo), y la necesidad de distribuir de forma igualitaria las tareas domésticas y el cuidado de hijas e hijos. A pesar de dicha necesidad, y de ligeros y lentos progresos producidos en los últimos años hacia la distribución de las tareas domésticas, éstas siguen recayendo fundamentalmente en las mujeres.

2) *La disminución de la natalidad*. En España, uno de los países en los que esta disminución ha sido más brusca, el número medio de hijas/os por mujer es actualmente inferior al 1.1. En esta disminución influyen, entre otros, los siguientes factores: 1) el incremento en la utilización de anticonceptivos, que permiten separar las relaciones sexuales de la procreación; 2) la extendida creencia de que tener hijas/os debe ser el resultado de una decisión voluntaria; 3) y la dificultad que actualmente supone compatibilizar la maternidad con otras ocupaciones (sin la necesaria distribución de tareas domésticas y con el escaso apoyo que el resto de la sociedad proporciona en este sentido).

En el contexto de los cambios anteriormente mencionados comienza a hacerse evidente la necesidad de modificar la tradicional división sexista de los papeles familiares, por una distribución igualitaria. Lograrla es uno de los principales avances hacia la construcción de la igualdad que deberá producirse en los próximos años. Los estudios realizados, en este sentido, sugieren sin embargo, que no está siendo fácil, especialmente desde que la pareja tiene descendencia, cambio que parece acentuar la división tradicional de los papeles sexistas. Los datos disponibles a partir del *Informe Mujer en Cifras*, 2001, reflejan que el tiempo

medio dedicado en España al trabajo doméstico está muy desigualmente repartido. Las mujeres mayores de 18 años todavía dedican diariamente al trabajo doméstico 4 horas y 12 minutos más, como media, que los hombres; es decir, que su dedicación a estas tareas es más del doble (ya que ellas les dedican 7 horas y 22 minutos y ellos 3 horas y 10 minutos). Aunque estos datos reflejan un ligero avance respecto a los de hace cuatro años, en este caso el avance es bastante lento.

Según los datos publicados en 1998 (Instituto de la Mujer, *Familia y reparto de responsabilidades,* 1998) se estimaba que para las mujeres que trabajan también fuera de casa, su doble jornada de trabajo es de 10 horas; 12 para las mujeres que además de esta doble jornada tienen hijas o hijos menores de seis años. Conviene tener en cuenta, además, que mientras el trabajo que se realiza fuera se concentra en determinados días de la semana y del año; las tareas domésticas no suelen tener vacaciones ni fin de semana.

Este desigual reparto de responsabilidades domésticas parece producirse también entre las y los jóvenes, incluso entre los que todavía no se han independizado de su familia de origen, siendo dicho reparto una de las causas de discriminación sexista que reconocen con más frecuencia. En el *Informe Juventud en España 2000, Avance de Resultados*, se destaca que el 36% de las mujeres de 15 a 29 años dice que se ha sentido discriminada alguna vez. Y la mayor proporción de quienes declaran ese sentimiento, se refiere a la discriminación que han experimentado de sus padres y madres en el hogar familiar (el 20%). Frente al 15% que declara haberse sentido discriminada en el empleo, el 10% en los estudios y el 7% con la pareja. Además, un porcentaje bastante alto de hombres de 15 a 29 años dice que no participa nunca en limpiar la casa (el 44%), cuidar hijos o hermanos (el 28%) ni hacer la cama (el 18%).

5.5.4. Ocio y necesidades personales

Los datos referidos a la población general mayor de 18 años reflejan que el tiempo dedicado por hombres y mujeres a las necesidades personales (descanso, comida, aseo) es actualmente igual (10 h 33'), mientras que en 1996 los hombres dedicaban 18 minutos más que las mujeres. Y que "el mayor cambio en el uso del tiempo (...) se ha producido en relación al ocio o tiempo libre, de forma que las diferencias habidas en 1996, de 1 h. 28' se han reducido en 2001 hasta 42'. Puesto que las mujeres dedican en este año 2001, 30' más que en 1996 y los hombres 16' menos" (Instituto de la Mujer, *Mujer en cifras 2001*).

5.5.5. Presencia de mujeres en la toma de decisiones

Para valorar los avances y limitaciones producidos en la incorporación de las mujeres a los puestos de elevado poder, desde los cuales se toman de decisiones de máxima relevancia social, cabe considerar los siguientes datos:

1) La presencia de mujeres en el Congreso durante las cuatro primeras legislaturas de la actual democracia (1977-1989) fue muy baja y estable, oscilando entre un 6% y un 6.5% . Porcentaje que se ha ido incrementando progresivamente en las cuatro últimas legislaturas, en las que la presencia de mujeres en el congreso ha sido de: 14.6% (1989-1993); 15.7% (1993-1996); 22% (1996-2.000); 28.29% (2000-2004).

2) Aunque el ejercicio de la enseñanza es mayoritariamente una tarea de mujeres, éstas siguen siendo una minoría en los puestos de dirección. Y aunque su presencia como estudiantes en la Universidad es hoy también superior a la de los hombres, a medida que ascendemos en el estatus docente su presencia disminuye. En 1995, solo el 9.6% de las cátedras de Universi-

dad era ocupado por mujeres, porcentaje que en 1998-99, sube a un 14.86%. Mientras que en este mismo año, la presencia de las mujeres en la enseñanza es de un 59.24%.

3) Según los datos presentados en el *Informe Mujer en Cifras, 2001*, "las mujeres directivas, que representan el 31,96% de todos los puestos directivos, ejercen sus cargos, fundamentalmente en empresas sin asalariados. El 61,09% de las directivas trabajan en este tipo de empresas. En cambio, en las empresas con 10 o más asalariados, sólo el 16,13% de los cargos directivos están ocupados por mujeres".

4) En el año 2000, la presencia de mujeres en el sistema judicial es mayoritaria (el 53,15%). Dato que contrasta con el hecho de que la primera mujer que accedió a la carrera judicial en España lo hiciera en 1978. Pero también con el hecho de que en el 2001 entre los 100 jueces que componen el Tribunal Supremo no haya ninguna mujer; y que entre las 12 personas que componen el Tribunal Constitucional solo dos sean mujeres. De estos datos se derivan dos importantes conclusiones: 1) el cambio hacia la igualdad en estos contextos ha sido muy rápido y reciente; 2) pero dicho cambio no ha permitido aún la incorporación de las mujeres en los puestos superiores del poder judicial.

5.5.6. Los retos actuales de la construcción de la igualdad

Como reflejan los datos anteriormente expuestos, en los últimos años se han producido cambios muy importantes en la construcción de una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres pero todavía quedan discriminaciones importantes que superar, especialmente en relación a: 1) la plena integración profesional de la mujer, en condiciones de igualdad con el hombre, y especialmente a los puestos en los que se toman las decisiones más

relevantes; 2) una distribución equilibrada de las responsabilidades domésticas entre hombres y mujeres, que impidan que ellas tengan que realizar una doble e interminable jornada; 3) y en la erradicación de la violencia que sufren las mujeres.

> "El siglo XXI será el siglo de las mujeres. Ya nadie detiene el movimiento que ha constituido la mayor revolución del siglo que ahora acaba. La paridad del hombre y la mujer es una realidad en muchos ámbitos. (...)
>
> Pero también es indiscutible que la igualdad conseguida es insuficiente. Han cambiado las leyes, pero no cambian las costumbres. (...) Estamos lejos de esa igualdad paritaria que sería lo razonable en una democracia. Tres son básicamente los aspectos que muestran todavía la existencia de una injusta desigualdad.
>
> 1) La mujer liberada -sobre todo la liberada- sigue cargando con la inferioridad de su género en la vida doméstica: la doble jornada, las labores propias de su sexo, el cuidado de los hijos, de los ancianos o de los enfermos. Se siente culpable si descuida lo que siempre fueron sus obligaciones. (...)
>
> 2) (...) la auténtica *igualdad de oportunidades no existe.* Formalmente ahí está (...) Como poder, cualquier mujer puede ser directora-...jefa....rectora....(...) Esa es la teoría. Pero la práctica es otra. En ella, a las mujeres les cuesta llegar arriba y encuentran todo tipo de obstáculos para alcanzar una posición destacada.
>
> 3) La violencia sexual sigue siendo una constante que afecta a las mujeres y que no mejora con los años. Las violaciones, los acosos sexuales, los malos tratos, muestran que, de hecho, la mujer sigue siendo vista más como objeto que como sujeto, más como un medio que como un fin en sí. (V. Camps, *El siglo de las mujeres.* pp. 9-16).
>
> Para avanzar en la superación de estos problemas es preciso "feminizar a los hombres" y, por extensión, a la sociedad (...), transformar la manera de hacer política. Transformar la dicotomía entre lo publico y lo privado, tanto para que la actividad política sea más compatible con las actividades de la vida privada, como para que la

> vida pública suavice algunas de sus manifestaciones. (...) las mujeres no podrán tener más poder si no consiguen hacer compatibles la vida privada y la pública. Descartada la idea de abandonar la vida privada, la compatibilidad entre una y otra es la primera tarea. (pp. 19-20)
>
> Sólo el intercambio de papeles (entre hombres y mujeres), la mezcla y el mutuo reconocimiento de los ámbitos que hasta ahora han permanecido separados como público y privado, conseguirán la revitalización de la política (...)
>
> La invasión por parte de las mujeres, de la vida pública tiene que verse complementada por una invasión paralela, por parte de los hombres, de la vida privada. Sin cambio en la vida personal y doméstica no podrá haber cambios en la vida política (...) es que los problemas de la vida privada -de las mujeres- son también problemas políticos". (Victoria Camps, *El siglo de las mujeres.* pp. 103-106).

5.6. La importancia de compartir la educación y el cuidado de hijos e hijas desde una perspectiva psicológica

¿Qué datos empíricos existen en torno al supuesto instinto maternal?, ¿qué condiciones favorecen el cuidado y la educación de hijas e hijos por parte de los adultos?, ¿es instintivo?, ¿es más fácil esta tarea para las mujeres que para los hombres debido a diferencias ligadas biológicamente al sexo?, ¿qué papel tienen las experiencias, el aprendizaje y la cultura?

5.6.1. La educación familiar una responsabilidad compleja

En contraste con el supuesto del instinto maternal, la educación de las hijas e hijos suele ser considerada hoy por muchas personas como una de las tareas más complejas de la vida adulta. En torno a la cual experimentan con frecuencia

dudas sobre qué deben hacer. Para desempeñar esta tarea de forma óptima las madres y los padres deben proporcionar a sus hijas e hijos:

1) Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan las niñas y los niños con la edad.

2) Una relación afectiva cálida, que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso.

3) Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a niñas y niños a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta. Para lograrlo es preciso ayudarles a entender las consecuencias que su conducta tiene para los demás.

Estas tres condiciones no se producen de forma automática, como consecuencia de ningún instinto, no existen tampoco diferencias biológicas ligadas al sexo que den ventaja a la mujer frente al hombre para proporcionarlas. Por el contrario, para educar adecuadamente a una hija o a un hijo ambos (hombre y mujer) necesitan *aprender* importantes habilidades:

1) Habilidades para entenderle, para saber qué necesita en cada momento.

2) Habilidades para elegir o diseñar experiencias educativas, que contribuyan a su desarrollo.

3) Habilidades para establecer una comunicación continua con ella o él.

5.6.2. También el cuidado del bebé debe ser una responsabilidad compartida

Por el hecho de dar a luz, ¿están las mujeres más capacitadas que los hombres para atender a un bebé y desarrollar una relación de apego?, ¿de qué depende dicha relación?, ¿qué ventajas puede suponer el hecho que tanto el padre como la madre se encarguen de cuidar al bebé?

Hasta hace poco la psicología se refería a la persona con la que el niño establece sus primeros vínculos afectivos como *figura materna.* Actualmente suele denominarla *figura de apego,* reconociendo así que este papel puede ser asumido por personas distintas a la madre; y que la capacidad para desempeñarlo no depende de la relación biológica que tienen con el niño, o de que lo alimenten o amamanten, sino de su disponibilidad psicológica para atenderle.

Para favorecer el desarrollo del bebé, el padre y/o la madre deben responder de forma coherente y sensible a sus llamadas de atención, ayudándole a adquirir así la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. De esta forma, el bebé desarrolla un modelo interno de sus progenitores como personas disponibles para él, que le protegen y le ayudan, en los que puede confiar. Y de forma complementaria, se conceptualiza a sí mismo como una persona valiosa y susceptible de ser amada. Así, la seguridad en la relación con el padre y/o la madre contribuye a desarrollar expectativas positivas de uno mismo y de los demás, que ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela.

Por el contrario, cuando los adultos no están disponibles para el

bebé o cuando responden de forma inadecuada a sus llamadas de atención, éste aprende que no puede esperar cuidado ni protección, adquiere una visión negativa del mundo como desagradable e imprevisible, y desarrolla modelos sociales basados en la desconfianza, el retraimiento o la agresividad. Modelos que impiden aprender a pedir ayuda con eficacia y a recibirla de los demás, obstaculizando la adquisición de habilidades para enfrentarse a situaciones de tensión.

Los estudios científicos realizados, en este sentido, reflejan que en principio tanto el padre como la madre pueden tener una adecuada relación de apego con el bebé. En contra del mito del instinto maternal, demuestran que no existe una sensibilidad o capacidad de adaptación a las conductas y necesidades de niñas y niños ligada biológicamente al sexo. Demuestran también que el padre puede y debe desempeñar un importante papel en el desarrollo de sus hias/hijos desde su nacimiento, que su educación mejora cuando es asumida como una responsabilidad compartida.

El hecho de que tanto el padre como la madre se relacionen adecuada y frecuentemente con la niña o el niño tiene importantes ventajas. En primer lugar, permite que el bebé establezca varios vínculos de apego, disponiendo de más de una persona para proporcionarle seguridad. Con lo cual, se facilita la tarea educativa de los adultos, aumenta la riqueza y variedad de las experiencias educativas del bebé y se favorece su independencia y su capacidad para relacionarse con personas y situaciones nuevas.

Cuando los dos miembros de la pareja comparten el cuidado de hijas e hijos se incrementa la variedad y riqueza de las actividades educativas que les proporcionan. Se ha observado que en estas condiciones, cada miembro de la pareja parece *especializarse* en responder a determinadas necesidades psicológicas. Las niñas y los niños captan muy pronto en qué están *especiali-*

zados cada uno de los adultos que les cuidan; y los buscan selectivamente. Con frecuencia, por ejemplo, mientras uno de los miembros de la pareja se especializa en ayudar a dormir, a afrontar el dolor o a reducir la tensión cuando ésta es excesiva; el otro miembro de la pareja suele especializarse en compartir los juegos que implican movimientos más rápidos e intensos. Esta especialización parece estar relacionada con la personalidad de cada adulto así como con la eficacia que ha manifestado en estas actividades con anterioridad.

5.6.3. Cambios originados por la maternidad y la paternidad

¿Qué cambios supone la maternidad y la paternidad?, ¿cómo suele repartirse el considerable incremento de tareas domésticas que supone?, ¿por qué se producen las depresiones postparto?, ¿cómo prevenirlas?

En contra de lo que aseguraba el mito del instinto maternal, la mayoría de las mujeres experimentan desde el embarazo y después del parto, sentimientos ambivalentes hacia la maternidad, incluso cuando ésta ha sido el resultado de una decisión voluntaria. Y es que en ella, como en el resto de las situaciones complejas que afectan a los seres humanos, se mezclan en distinto grado sentimientos de tipo positivo (como la alegría o la ilusión) con sentimientos de tipo negativo (como la ansiedad o el miedo).

La inestabilidad emocional de las mujeres es muy intensa en el período que sigue al parto, especialmente al primero. Llegando con mucha frecuencia a sufrir sentimientos depresivos moderados y transitorios (entre el 50% y el 80% de los casos) o depresiones de cierta gravedad, que se prolongan durante semanas y representan un serio obstáculo para la actividad (en alrededor del 20% de los casos). Los estudios más recientes concluyen que estas depresiones no pueden explicarse exclusivamente

como consecuencia de los cambios hormonales o de las intervenciones médicas que siguen al parto, sino que en ellas tienen una influencia decisiva otras condiciones de naturaleza psicológica estrechamente relacionadas con la imposibilidad de responder a la nueva situación de la forma que postulaba el mito del instinto maternal. Puesto que entre las condiciones que incrementan el riesgo de depresión postparto destacan: 1) la intensidad de las demandas de atención y trabajo que la nueva situación supone; 2) la falta de ayuda para llevarlas a cabo, especialmente la falta de colaboración del padre; 3) la ausencia de expectativas realistas (en la mujer y en su entorno) sobre las demandas que implica; 4) y la monotonía de las actividades que pasa a desempeñar en la nueva situación así como el abandono de una buena parte de las actividades gratificantes que desempeñaba antes.

Después del parto la mayoría de las mujeres suelen experimentar un sentimiento de extrañeza hacia su hija/o, estrechamente relacionado con la ausencia de la sabiduría y felicidad que se suponía produciría el instinto maternal. La falta de relación entre dichas expectativas y la situación en la que se encuentra puede estar en el origen del sentimiento de culpabilidad que con mucha frecuencia sienten, incrementando las dificultades que la nueva situación implica así como la incomprensión y falta de sensibilidad de su pareja para colaborar.

> "Se ha escrito mucho sobre la maternidad, la mayoría de las veces sin tener en cuenta la situación, la opinión y los sentimientos de las propias mujeres. Para que no quede duda de a quién se le asigna socialmente la responsabilidad de la atención, los cuidados y la educación en los primeros años de vida de las niñas y los niños, se extendió la idea y el concepto de instinto maternal. (...)
>
> Las mujeres pueden interiorizar un ideal maternal que marcará, entre otras cosas, el deseo de la maternidad y las normas para ser una buena madre. (...) De esta manera, deben sentir constantemente

> amor por la familia, entenderles adecuadamente o satisfacer sus necesidades de manera incondicional y además, todo ello, sintiéndose gratificadas.
>
> Este ideal se ve reforzado por la imagen ofrecida por los medios de comunicación que han mostrado a las mujeres como madres sonrientes, generosas, pacientes, tolerantes y afectuosas, ocultando el agotamiento físico y psíquico que convella el cuidado de las hijas e hijos, la atención a sus demandas, el hacer todos los días y sola un trabajo repetitivo y monótono, la falta de sueño... Esta imagen parcial nos lleva a sentirnos culpables cuando no experimentamos estos sentimientos positivos o cuando nuestros comportamientos son contrarios a los esperados". (Instituto de la Mujer, *Familia y reparto de responsabilidades.* Madrid, 1998, pp. 11-12).

Desde que el hombre conoce que va a ser padre también comienzan a producirse algunos cambios, que se incrementan con el nacimiento de su hija/o. El hecho de que muchos padres reaccionen a esta nueva situación incrementando sus preocupaciones económicas y acentuando el papel tradicional de padre (disminuyendo, por ejemplo, el tiempo de permanencia en el hogar o su participación en las responsabilidades domésticas a pesar de que éstas se han incrementado considerablemente), sugiere que la división de papeles creada a partir del siglo XVIII sigue influyendo hoy. Aunque cada vez sean más frecuentes los casos en los que el padre participa activamente en el cuidado del bebé, dicha participación dista aún mucho de la distribución igualitaria hacia la cual es preciso avanzar para hacer realidad la igualdad de deberes y derechos entre hombres y mujeres a la hoy aspira nuestra sociedad.

5.6.4. Depresión y género

¿Por qué se deprimen las personas?, ¿a qué se deben las diferencias que en este tema se observan entre hombres y mujeres?, ¿qué papel desempeña el sexismo?

Como reflejan los datos anteriormente expuestos sobre las condiciones que incrementan el riesgo de depresión postparto en la mujer, éste se encuentra estrechamente relacionado con las profundas contradicciones existentes entre las expectativas que el sexismo había creado para la nueva situación y las dificultades con las que realmente se encuentra la mujer. Los estereotipos sexistas también parecen influir en el desequilibrio psicológico que conduce a la depresión en otros momentos vitales, ya que:

1) Se produce con una frecuencia muy superior (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Puesto que aquellas sufren más situaciones de pérdida de sentido vital como consecuencia de dichos estereotipos.

2) Se incrementa considerablemente en determinados momentos vitales en los que cada grupo sufre fuertes dificultades para satisfacer las expectativas sexistas. Como son las siguientes situaciones:

   - En la mujer, cuando tiene varios hijos/as menores de seis años y su pareja no participa en su cuidado; o cuando la mujer ha dedicado toda su vida exclusivamente a las responsabilidades familiares y los hijos e hijas se van, dejando sin sentido dicho papel.

   - En el hombre, cuando pierde el trabajo remunerado o ante la jubilación. El hecho de que en ambas situaciones los hombres tiendan a deprimirse con mayor frecuencia que las mujeres refleja el riesgo de perdida de autoestima que los estereotipos sexistas suponen también para ellos.

Los datos anteriormente expuestos ponen de manifiesto cómo la reducción de la vida de las personas a un solo ámbito (publico o

privado) incrementa el riesgo de padecer determinados problemas, como la depresión, en el momento en que experimentan dificultades en dicho ámbito.

5.7. Violencia doméstica y violencia contra la mujer desde una perspectiva psicológica

En la situación actual, ¿puede producirse la violencia dentro de la familia, entre personas que se quieren o que se han querido?, ¿cuáles son las causas que pueden llevar a los hombres a maltratar a las mujeres?

Cuesta creer que pueda producirse la violencia en la familia. Probablemente por eso este problema ha sido ignorado o negado durante bastante tiempo. Y todavía hoy puede observarse con frecuencia la tendencia a silenciarlo. Como sucede con otros problemas, conocerlo es fundamental para poder prevenirlo.

5.7.1. La peculiaridad de las relaciones familiares

Para comprender la violencia doméstica conviene tener en cuenta que las relaciones que se establecen en la familia difieren de forma importante de las que se establecen en otros contextos (ocio, trabajo, escuela, barrio...), pudiéndose destacar, en este sentido, para delimitar la peculiaridad de las relaciones familiares:

1) La elevada implicación personal que se produce en ellas, que reduce la tendencia a inhibir determinados comportamientos, tanto de naturaleza positiva como negativa.

2) El carácter privado de las relaciones que en ella se establecen, condición necesaria para la intimidad pero que dificulta la detección de la violencia por el resto de la sociedad cuando ésta se produce.

3) Y la elevada frecuencia y duración de las interacciones.

Las características anteriormente expuestas convierten al contexto familiar:

- Cuando sus condiciones son adecuadas, como sucede en la mayoría de los casos, en el lugar en el que suelen desarrollarse los vínculos afectivos más importantes y permanentes; que ayudan a construir una personalidad estable y segura.

- En condiciones muy inadecuadas, como cuando el hombre intenta seguir ejerciendo el dominio y el control absoluto sobre la mujer, en un lugar en el que pueden producirse graves y frecuentes situaciones de violencia.

En función de lo anteriormente expuesto puede entenderse por qué una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad se manifiesta en el contexto familiar y suele tener como víctimas más frecuentes a sus miembros más débiles o vulnerables desde el punto de vista de la organización patriarcal de la sociedad (las mujeres y la infancia).

5.7.2. El maltrato infantil

¿Cómo aprendemos los esquemas a partir de los cuales nos relacionamos con nosotros/as mismos/as y con otras personas?, ¿qué influencia tienen, en este sentido, las relaciones familiares?, ¿cómo influye la violencia sufrida en la infancia?

Como se reconoce en la *Declaración de los Derechos de la Infancia (Organización de Naciones Unidas, 1959)*, todos los/as niños/as tienen derecho a ser protegidos de la crueldad, negligencia o explotación (principio noveno), para que pue-

dan desarrollarse de forma saludable y normal, tanto física como mental y socialmente en condiciones de libertad y dignidad (principio dos).

La mayoría de los/as niños/as encuentran en el contexto que les rodea la protección que necesitan para desarrollarse adecuadamente, en el que establecen relaciones que les permiten adquirir una visión positiva de sí mismos/as y de otras personas, necesaria para: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los/as demás o proporcionársela. En algunos casos, sin embargo, cuando el niño o la niña no reciben la atención que necesitan, aprenden que no pueden esperar cuidado ni protección, desarrollan una visión negativa del mundo y se acostumbran a responder a él con violencia o retraimiento. Problemas que suelen obstaculizar el resto de las relaciones que se establecen desencadenando una escalada, a partir de la cual las dificultades iniciales van en aumento hasta provocar graves inadaptaciones sociales en la vida adulta. Proceso que permite explicar por qué la violencia (la sufrida en la infancia) tiende a generar violencia (en edades posteriores).

Existe actualmente un creciente consenso en conceptualizar el maltrato de los niños y niñas por sus progenitores como el deterioro extremo de las relaciones que se producen en el contexto familiar. Y puede definirse como: *el tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de cuidar al niño/a le proporcionan y que representa un grave obstáculo para su desarrollo.* Pudiéndose diferenciar cinco tipos:

1) Abuso físico (maltrato físico activo): cualquier acción, no accidental, llevada a cabo por un adulto encargado de cuidar al niño o a la niña, que le produce daño físico o que le sitúa en algo riesgo de sufrirlo. Incluye tanto las acciones dirigidas a dañar al niño como las que se llevan a cabo en forma de disciplina o con cualquier otro motivo cuando no son accidentales.

2) Abuso emocional (maltrato emocional activo): cualquier acción, no accidental, llevada a cabo por un adulto encargado de cuidar al niño o la niña, de naturaleza psicológicamente destructiva y que deteriora gravemente el desarrollo psicológico del/a niño/a o que representa un grave riesgo para ello. Incluye: la hostilidad y el rechazo crónicos, la corrupción o aterrorizar al niño/a.

3) Negligencia física (maltrato físico pasivo): persistente falta de atención a las necesidades físicas del niño o niña (alimentación, vestido, higiene, vigilancia médica..) por parte de los adultos encargados de su cuidado.

4) Negligencia o abandono emocional (maltrato emocional pasivo): persistente falta de atención a las necesidades psicológicas del niño o niña (seguridad, afecto, interacción...) por parte de los adultos encargados de su cuidado. Incluye: la falta continuada de disponibilidad psicológica e interés hacia el/la niño/a, la ausencia generalizada de interacciones iniciadas por el adulto o la falta repetida de respuesta a las conductas iniciadas por el/la niño/a.

5) Abuso sexual: cualquier acción de tipo sexual (que transgrede los tabúes existentes en la sociedad en este sentido) de un adulto hacia un niño o una niña.

5.7.3. La violencia contra la mujer

Como suele reflejarse con cierta frecuencia en los medios de comunicación, las mujeres se convierten a veces en víctimas de la violencia de sus maridos o compañeros. En los últimos tiempos han comenzado a detectarse algunos casos en los que sucede lo contrario (en los que la víctima es el hombre); pero la

frecuencia de estos últimos es mucho menor que la de aquellos y la naturaleza de la violencia también parece ser diferente (como reacción a la violencia previamente sufrida en la mayoría de los casos). Para comprender estas diferencias conviene tener en cuenta: 1) la situación de superior vulnerabilidad en la que suele encontrarse la mujer (por tener menos fuerza física, estar más aislada o no tener independencia económica, por ejemplo); 2) pero sobre todo la existencia de peligrosos estereotipos sexistas asociados a la estructuración patriarcal de la sociedad, que pueden llevar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos en torno a los cuales algunas personas definen su identidad. La superación de dichos estereotipos es, por tanto, una condición necesaria para reducir la violencia que actualmente existe en nuestra sociedad.

Tipos de violencia

Se incluyen a continuación una serie de definiciones sobre los distintos tipos de violencia que se ejerce contra la mujer por el hecho de serlo:

Abuso físico: cualquier acción no accidental que origina o puede originar daño físico a la víctima. Y que suele incluir: bofetadas, golpes, palizas, quemaduras.

Abuso psicológico, acciones que originan grave daño psicológico, a la autoestima e independencia de la víctima, o le colocan en grave riesgo de sufrirlo. Y que suelen incluir: insultos, amenazas, humillaciones, exigencia de obediencia y sumisión, culpabilizar a la víctima de situaciones de las que no es culpable, aislamiento sistemático, control absoluto de actividades cotidianas.

Acoso sexual: cualquier acción de tipo sexual considerada ofensiva o no deseada por la persona acosada, llevada a cabo en el

ámbito laboral, docente o similar, utilizando una situación de superioridad o compañerismo y que repercute en sus condiciones de trabajo o estudio, creando un entorno intimidatorio o humillante.

Agresión sexual: cualquier conducta sexual donde se utiliza la fuerza o la intimidación contra la víctima. Y se define como *violación* cuando hay penetración, independientemente de con qué se produzca, por que zona del cuerpo de la víctima y que exista o no relación de parentesco o matrimonio.

El desarrollo de la violencia contra la mujer en la relación de pareja

Algunas personas creen erróneamente que las mujeres que sufren la violencia de su pareja, se resisten a romper con dicha situación porque les gusta. Los estudios realizados, en este sentido, reflejan que esta interpretación es un grave error, que dificulta la prevención de la violencia familiar. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que:

1) La violencia no tarda mucho en aparecer . En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas. Para prevenir que ésta situación continúe y se agrave, las personas del entorno de la víctima y del agre-

sor (padres, madres, amigos/as, hermanos/as...) podrían ayudarles a percibir su situación sin distorsiones, evitando que la víctima rompa con el resto de los vínculos (familiares, ocupacionales y sociales previamente establecidos) y ayudándoles a rechazar el abuso, comprendiendo la posible relación entre las características de la relación abusiva iniciada y el incremento de la violencia que puede producirse después.

2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo*. La mayor parte de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos (con una especie de *luna de miel*) a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse. El agresor suele relacionarse con su pareja alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con el personaje literario *Jekill y Mr. Hide,* mencionando que la víctima se enamora del segundo, creyendo que va a lograr que desaparezca el primero.

3) *A veces el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle***,** amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los/as hijos/as o de otros familiares.

La violencia contra las mujeres en España

Como reflejo de la situación actual, cabe considerar los resultados obtenidos en el estudio realizado por el Instituto de la Mujer en 1999 (*Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico),* basado en 20.552 entrevistas a mujeres de más de 18 años, a partir del cual puede concluirse que:

1) El 4.2% de las mujeres españolas declara haber sido víctima de malos tratos durante el último año, por alguna de las personas que conviven en su hogar o por su novio.

2) Casi la mitad de las mujeres maltratadas que reconocen su situación declara haber acudido a alguien para pedir ayuda. Y de ellas, el 67.4% afirma haber tomado alguna decisión al respecto.

3) Una de cada diez mujeres españolas, aún estando incluidas en alguna de las situaciones consideradas como maltrato, no se reconoce o no se declara como víctima de dicha situación.

4) La investigación realizada con las mujeres que se declaran como víctimas de malos tratos, refleja que el 26.4% de ellas se consideran culpables de dicha situación; porcentaje superior al que se observa cuando las mujeres son víctimas de otro tipo de violencia.

La consideración global de los datos anteriormente expuestos refleja que cuando la mujer reconoce como maltrato su situación tiende a pedir ayuda y a tomar alguna decisión para salir de ella, con una frecuencia que (según lo descrito por las investigaciones anteriores realizadas sobre este tema) cabe interpretar como superior a la que probablemente se producía antes de que la sociedad comenzara a movilizarse contra este problema.

5.7.4. Condiciones de riesgo de violencia doméstica

¿Por qué se produce la violencia doméstica? Para contestar a esta pregunta conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas, y que es preciso analizarlas considerando tanto las características individuales de la persona que ejerce la violencia como la relación que establece con el entorno que le rodea; analizando dicho entorno, como reconoce la actual psicología ecológica, a distintos niveles, incluyendo la relación en el escenario familiar, su conexión con los otros escenarios en los que transcurre su vida, la organización de la sociedad en la que

se encuentra y las creencias que en esa sociedad existen sobre la violencia y las relaciones en cuyo contexto se produce (hombre-mujer, padres-madres, hijas-hijos...). Antes de pasar a analizar las distintas condiciones de riesgo conviene tener en cuenta que ninguna de ellas provoca necesaria ni automáticamente la violencia, sino que aumentan su probabilidad.

Características individuales: los modelos y expectativas básicos, la orientación al control absoluto y el *empowerment*

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Así, se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a su pareja que los que no sufren dichos castigos. En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchas de las personas que la ejercen o la sufren en su pareja proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación. Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, estrechamente relacionadas con las expectativas básicas y las representaciones existentes sobre este tema, que parecen ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos, que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia, que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

En relación a las características individuales, conviene tener en cuenta también que la independencia (económica y psicológica) y madurez psicológica de los dos miembros de la pareja reducen el riesgo de violencia. Así como que dicho riesgo se incrementa cuando el hombre define su propio valor identificándolo con el dominio y el control absoluto, sin aceptar la independencia de su pareja, o cuando consume drogas. Y que el *empowerment* de la mujer (término habitualmente traducido por empoderamiento, que representa el polo opuesto de la indefensión) reduce el riesgo de sufrir violencia y/o ayuda a salir de dicha situación si llega a producirse. Favorecer que el hombre desarrolle su *empowerment* a través de procedimientos incompatibles con el sexismo y la violencia de género puede tener también un decisivo papel en la prevención de dichos problemas.

Relación entre violencia hacia la mujer y maltrato infantil

Las observaciones realizadas en contextos familiares reflejan que la violencia doméstica no es un episodio aislado que se produzca en determinados momentos, sino el extremo de un profundo deterioro de las relaciones familiares, que deberían estar basadas en el respeto mutuo, la antítesis de la violencia. Y que una vez que ésta surge: 1) disminuye la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) tiende a repetirse crónicamente y a hacerse con ello más grave; 3) y a extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen.

Por eso, no es de extrañar, como observan los estudios realizados sobre este tema, que cuando existe violencia hacia la mujer se incremente considerablemente el riesgo de maltrato infantil. Y que la exposición a la violencia que se ejerce contra la madre, produzca en hijos e hijas problemas similares a los que origina el hecho de ser maltratados/as directamente.

Estrés, cambios vitales y dificultades económicas y laborales

La probabilidad de la violencia doméstica aumenta cuando el *nivel de estrés que experimentan los adultos es superior a su capacidad para afrontarlo*. En este sentido puede explicarse que la violencia contra la mujer suela incrementarse cuando el agresor debe superar determinados cambios (laborales, de residencia, separación, nacimiento del primer hijo) para los que carece de recursos psicológicos alternativos, o en situaciones de precariedad laboral o económica. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que dichas dificultades no producen por sí solas la violencia, sino que aumentan su probabilidad; y que la violencia doméstica se produce en todas las clases sociales.

El aislamiento y la ausencia de apoyo social

El riesgo de violencia doméstica y la dificultad para salir de ella, aumentan con el aislamiento. En sentido contrario, se observa que la cantidad y calidad del apoyo social del que dispone la víctima representa una de las principales condiciones que disminuyen el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: 1) ayuda para resolver los problemas; 2) acceso a información precisa sobre cómo salir de la situación; 3) y oportunidades de mejorar la autoestima y el *empowerment.*

La distribución del poder en la sociedad

Hay que tener en cuenta, por último, que una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra las mujeres son las diferencias de género en estatus y poder que existen en el macrosistema social. Y que el sexismo y la violencia de género pueden ser utilizados para *legitimar* y mantener dichas diferencias; como cuando se negaba a las mujeres el derecho a votar

argumentando que su desarrollo intelectual era inferior al de los hombres. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre ambos grupos las actitudes sexistas suelan disminuir. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, para superar el sexismo y la violencia de género. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control absoluto.

En función de lo anteriormente expuesto puede explicarse la relación que se observa en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema entre la forma sexista de construir la identidad masculina, el rechazo a las actitudes igualitarias y la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a la víctima. Características asociadas a la organización patriarcal de la sociedad, que es preciso superar para erradicar estos problemas, desde todos niveles en los que se manifiesta: familia, escuela, trabajo, medios de comunicación, poder político, economía, sistema judicial...

Investigación experimental sobre

la eficacia del Programa e instrumentos de evaluacion

6. Investigación experimental sobre la eficacia del Programa

6.1. Perspectiva metodológica y antecedentes

La investigación que aquí se presenta, sobre la eficacia del programa experimental que se describe en el capítulo cuatro, sigue una metodología, empleada con buenos resultados en investigaciones anteriores sobre programas de intervención, con la que se pretende avanzar simultáneamente en : 1) una comprensión rigurosa de su objeto de estudio ; 2) y la elaboración y comprobación de programas para mejorarlo, de forma que puedan ser posteriormente utilizados por los/las profesionales que trabajan habitualmente en contextos educativos. Para lo cual es preciso:

1) Comprobar la eficacia de los programas de intervención en condiciones educativas naturales, con la consiguiente complejidad que dichas condiciones suponen.

2) Que los agentes de la intervención sean las personas que actúan normalmente en los contextos educativos en los que se va a intervenir (el profesorado). De esta forma se favorece considerablemente la validez externa y ecológica de la investigación y se garantiza al máximo la posibilidad de aplicación de los programas en otros contextos similares.

3) Incluir como componente básico de los programas la formación del profesorado que va a llevar a cabo la intervención, y favorecer la colaboración entre profesores/as, facilitando contextos de reflexión-formación en el propio centro.

4) Cuidar de una forma especial la evaluación de resultados, para llegar a comprender el proceso por el cual los programas logran sus efectos (más allá de la mera verificación de hipótesis) así como para conocer las condiciones y límites de su eficacia. Y para ello es preciso emplear procedimientos múltiples, que permitan relacionar los efectos inmediatos más fáciles de conseguir con efectos de superior relevancia y resistencia al cambio.

5) Registrar en vídeo una selección de las actividades más significativas y de la opinión que sobre ellas tienen sus participantes, para mejorar así el análisis cualitativo sobre la naturaleza de dichas actividades, y elaborar documentos audiovisuales para la formación del profesorado.

La validez de los postulados expuestos con anterioridad, en los que este programa se basa, había sido con anterioridad comprobada a través de diversas investigaciones experimentales (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996) Se resumen a continuación los principales resultados obtenidos en los dos estudios llevados a cabo en centros de secundaria (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996), por resultar el contexto más próximo al de esta investigación.

La primera verificación experimental de la eficacia de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia* (Díaz-Aguado, Dir., 1996), punto de partida del que aquí se presenta, se llevó a cabo sobre 601 jóvenes, comparando los cambios producidos en los y las jóvenes que en ellos participaron con los de un grupo de control (procedente de institutos y cursos similares a los anteriores) que no participó. Los contenidos de dichos programas se estructuran en torno a siete unidades temáticas, que: comienzan por sus tres componentes básicos (El racismo y la intolerancia, La violencia, La juventud), continúan con temas interculturales (El Pueblo Gitano, Inmigrantes y refugiados) y terminan con una perspectiva universal (Los derechos humanos y La democracia). El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos propuestos en los programas por los 23 profesores/as que los aplicaron en esta primera investigación fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros/as en grupos heterogéneos. En la mayoría de los grupos la aplicación fue realizada por más de un/a profesor/a. Comparando los cambios experimentados en los y las jóvenes que participaron en los programas con los que no lo hicieron puede concluirse que dichos programas resultan de gran eficacia para favorecer, tanto en los individuos detectados inicialmente en situación de riesgo como en el resto de sus compañeros/as, los cambios que se resumen a continuación:

1) La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia, evaluada a través de la entrevista aplicada sobre este tema, en la que se reflejan mejoras significativas en: 1) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad , incluyendo a los propios agresores; 2) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación).

2) El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los y las jóvenes piensan, sienten y en su disponibilidad para relacionarse, con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia. La eficacia de los programas en el desarrollo de la tolerancia se comprobó a través de distinto tipo de medidas: un cuestionario estructurado sobre actitudes hacia la diversidad y dos entrevistas semiestructuradas sobre los colectivos que sufren con más frecuencia el racismo y la intolerancia (el Pueblo Gitano y los/as inmigrantes).

3) Empatía y comprensión de los derechos humanos. De acuerdo con sus objetivos, los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos.

La valoración que el profesorado hizo de los programas en una segunda investigación (en la que parte de su formación se llevó a cabo en el propio centro educativo) permite destacar su eficacia para:

1) Favorecer el desarrollo de los y las jóvenes, especialmente en: la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.

2) Mejorar las relaciones que se establecen en la escuela; especialmente entre el alumnado, favoreciendo la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase; en segundo lugar entre alumnos/as y profesores/as; y también, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre el profesorado.

3) Mejorar la competencia general del profesorado, al permitirle: conocer mejor al alumnado, poder responder mejor a sus ne-

cesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos y ellas, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras, desarrollar su propia tolerancia, y abordar temas y objetivos, como la prevención de la violencia, que resultaban antes de aplicar los programas muy difíciles de trabajar.

Aunque las discriminaciones de género y la violencia contra la mujer se incluían dentro de los contenidos desarrollados en estos programas, su tratamiento en las aulas experimentales fue mínimo o incluso inexistente (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996). El profesorado que participó manifestó que su inclusión resultaba especialmente difícil. Avanzar en la superación de dichas dificultades, desarrollando y comprobando programas de prevención de la violencia centrados de forma prioritaria en la identidad de género y la violencia hacia la mujer, es uno de los principales objetivos de la investigación que a continuación se describe. Y cuyo informe completo puede encontrarse publicado en: Díaz-Aguado, Martínez Arias y Andrés, 2001.

6.2. Objetivos e hipótesis

La investigación que aquí se presenta pretende como principales objetivos: 1) desarrollar programas para la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria; 2) y verificar experimentalmente la eficacia de los programas al ser aplicados por el profesorado que trabaja en dicho nivel educativo.

En función de los resultados obtenidos en los estudios anteriores, esta investigación experimental se propone contrastar las siguientes hipótesis sobre la eficacia de la intervención, al comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental (en el

que se aplica el programa) con los obtenidos por el grupo de control (en el que no se aplica):

Sobre la superación de las creencias sexistas

Hipótesis uno:"El programa de intervención influirá de forma significativa en la superación de las *Creencias sexistas sobre las diferencias psicosociales y las que justifican la violencia como reacción* en los y las adolescentes", cuya superación dista bastante de ser total antes de participar en dichos programas, sobre todo entre los chicos.

Sobre conocimiento histórico y representación actual de la discriminación y la violencia de género.

Hipótesis dos."El programa de intervención mejorará de forma significativa el conocimiento que los y las adolescentes tienen sobre la historia de las discriminaciones de género".

Hipótesis tres."El programa de intervención mejorará de forma significativa el conocimiento que los y las adolescentes tienen sobre las actuales discriminaciones de género".

Hipótesis cuatro. "El programa de intervención mejorará de forma significativa la precisión y elaboración de los esquemas a través de los cuales los y las adolescentes se representan la violencia que actualmente se ejerce contra las mujeres por el hecho de serlo (manifestaciones, causas, posibles soluciones...)

Sobre el autoconcepto y la identidad

Hipótesis cinco. "El programa de intervención influirá de forma significativa en la superación del sexismo de los adolescentes en

su autoconcepto real, incrementando su sensibilidad socioemocional".

Hipótesis seis. "El programa de intervención influirá de forma significativa en la superación del sexismo de los adolescentes en su autoconcepto ideal, incrementando su valoración de la sensibilidad socioemocional".

Hipótesis siete. "El programa de intervención influirá de forma significativa en la superación del sexismo de los y las adolescentes en su representación del futuro en el ámbito familiar", en el que antes de participar en el programa se detecta una significativa persistencia del sexismo.

6.3. Método

La verificación experimental de la eficacia del programa, que se describe en el capítulo cuatro, se llevó a cabo sobre 480 jóvenes, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, y una edad media de 15.57 años, procedentes de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante así como por la comparación de los cambios producidos en los y las jóvenes del grupo experimental, que en ellos participaron, con los de un grupo de control, que no participó.

Para evaluar la eficacia del programa sobre las y los adolescentes se elaboraron y validaron los siguientes instrumentos de evaluación (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), que fueron aplicados antes y después de llevar a cabo el programa de intervención.

1) El *Cuestionario de actitudes hacia el género y la violencia* (C.A.G.V.), instrumento que se presenta en el capítulo siete.

2) El cuestionario sobre la comprensión de las diferencias y la violencia de género en la historia y en la actualidad.

3) El Diferencial semántico sobre Autoconcepto Real e Ideal (DARI).

4) Una entrevista sobre Sexismo e identidad, aplicada de forma individual a los y las adolescentes que obtuvieron puntuaciones extremas en el C.A.G.V. dentro de cada grupo.

Además, al finalizar el programa, el profesorado participante contestó a un cuestionario sobre el programa y realizó una memoria sobre el proceso y resultados de la intervención que había llevado a cabo.

En la última fase de desarrollo del programa experimental un equipo de la Televisión Educativa Iberoamericana, registró en vídeo, en uno de los Institutos experimentales 6 de las actividades incluidas en él, sobre: 1) Las discriminaciones de género a lo largo de la historia y en la actualidad; 2) Los derechos humanos en el ámbito público y en el privado; 3) y La violencia doméstica. Al finalizar cada actividad se filmaron también algunas entrevistas tratando de recoger la opinión de sus participantes (alumnos/as, profesores/as). La mayoría de las actividades que se incluyen en el programa de vídeo sobre *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos*, corresponden a estas primeras filmaciones

En el curso 1999-2000 se desarrolló el programa de intervención en otros institutos. Lo cual permitió completar el registro en vídeo con otras actividades, sobre: Detección del sexismo a través de la publicidad; Análisis de la violencia contra la mujer a través del documento de Informe Semanal “Hogar, que triste hogar”; Discusión sobre campañas contra el maltrato a la mujer; Trabajo co-

operativo para elaborar una campaña dirigida a adolescentes y Discusión posterior sobre las campañas elaboradas

A partir de estas filmaciones se han realizado los dos documentos audiovisuales para la formación del profesorado que se incluyen en el vídeo dos: 1) *El sexismo: un obstáculo para los derechos humanos*; 2) y *La prevención de la violencia*. En ellos pueden verse secuencias de las actividades propuestas en los programas y de la opinión de las personas que en ellas participaron.

Los análisis estadísticos dirigidos a evaluar la significación de los cambios, comparando las diferencias observadas en el grupo experimental con el grupo de control en las variables cuantitativas, fueron realizados mediante Análisis de la Covarianza (ANCOVA). En el caso de variables cualitativas, la significación del cambio se examinó mediante el contraste de McNemar. Todos los análisis fueron realizados mediante el SPSS/Windows, v.10.0.

El programa desarrollado en las aulas experimentales tuvo las siguientes características:

1) El desarrollo de las actividades educativas en las aulas experimentales fue preparado a través del curso de formación entre el equipo investigador y el profesorado participante llevado a cabo en cada centro. En el que se presentó una propuesta inicial de actividades, que incluía la mayoría de las que se describen en el capítulo cuatro, siguiendo la siguente secuencia de temas y contenidos: 1.-la construcción de la igualdad; 2.- los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado;3.-la detección del sexismo; 4.-favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla; 5.-la prevención de la violencia contra la mujer; 6.-investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia; 7.-sesión de discu-

sión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

2) El número de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos relacionados con los programas fue, por término medio, de 17. La aplicación se llevó a cabo de forma transversal desde distintas áreas y materias: ciencias sociales, lengua, ética tutoría, música, inglés, transición a la vida adulta, tecnología, imagen-plástica, economía-sociedad, cultura y religión. La mayoría de estas sesiones (el 85%) se basó en el trabajo de grupos heterogéneos: sobre todo en el procedimiento de aprendizaje cooperativo; y, en segundo lugar, en la discusión entre compañeros/as. En algunos casos se empleó también la democracia participativa en el aula y los procedimientos para enseñar a resolver conflictos sociales. El 15% de las actividades se basó en el trabajo individual.

3) En función de lo expuesto en el párrafo anterior, puede afirmarse que el programa supuso un fuerte incremento de la interacción entre compañeros/as en el aula de clase, y generalmente el comienzo de dicha interacción en equipos heterogéneos formados por el profesorado; con el aumento de las oportunidades de protagonismo e integración social que ello supone para el alumnado (especialmente para los individuos que suelen tener dificultades en este sentido) y los cambios en el papel del profesorado que de ello se derivan.

4) En todas las aulas experimentales se utilizaron varios documentos audiovisuales de los incluidos en los programas: 3-4 como media. Los más utilizados fueron: 1) *Democracia es igualdad; 2) Odio y destrucción; 3) Campañas para la Igualdad del Instituto de la Mujer; 4) La Mujer en la publicidad.* Conviene tener en cuenta, en este sentido, que en el momento de realizar este primer estudio experimental no se disponía del docu-

mento de Informe Semanal, "Hogar, triste hogar", ni el de la campaña "Si ocultas tus problemas no podremos ayudarte", con los que se han filmado dos de las actividades incluidas en el programa de vídeo para la formación del profesorado, llevadas a cabo en posteriores aplicaciones del programa.

5) En todos los grupos la aplicación fue realizada por más de un/a profesor/a. La colaboración entre profesores/as fue posible a partir de las reuniones programadas específicamente para este fin, dentro del curso de formación sobre el programa llevado a cabo en cada centro.

6.4. Resultados y conclusiones sobre la eficacia del programa a partir de su evaluación por el profesorado que lo desarrolló

La valoración que del programa hacen los profesores y profesoras que lo aplicaron permite llegar a las siguientes conclusiones.

1. La unión de la teoría y la práctica o el valor de la concreción de las actividades y materiales. En las descripciones que realizan los/as profesores/as que participaron en el programa se refleja que valoran muy positivamente como una de sus características principales, la unión entre los principios generales y su concreción en actividades y materiales específicos, que describen en términos de: "realismo", "eficacia", "secuencia de actividades muy adecuada"..., como se refleja en los protocolos que se incluyen a continuación.

> **Profesor de Historia**: "El acierto del programa se debe a unas actividades muy elaboradas, motivadoras y sugerentes, muy bien secuenciadas y apropiadas para los objetivos que se proponen. Los materiales han sido muy bien seleccionados (...) El programa es, a mi juicio, realista por cuanto da respuesta a una problemática social

actual preocupante y conecta con la realidad diaria del alumnado. (...) hay una elaboración rigurosa, con una secuencia de contenidos y actividades atractivas y sugerentes, orientando y explicando exhaustivamente el desarrollo de las actividades y la utilización de los materiales escritos y audiovisuales que son muy apropiados"

Profesor de Ética y de Historia: "Acostumbrado al discurso teórico de muchos psicólogos y pedagogos, he comprobado en esta ocasión que se nos ofrece un programa realista que responde a unos problemas actuales con rigor científico y metodológico, y da respuesta a las inquietudes tanto de profesores como de estudiantes. (...) El éxito se debe a los materiales (...) Y al interés del alumnado. Como profesor de Historia, he comprobado cómo las preocupaciones de la vida diaria, el lugar de la mujer en el hogar, en la fábrica, en el poder, pueden servir para realizar un recorrido a lo largo de la Historia de la Humanidad que interese a los adolescentes".

2. *La enseñanza cooperativa y la necesidad de un contexto donde prepararla.* También de forma prácticamente unánime, el profesorado participante hace referencia a la necesidad de cooperar con otros profesionales de la educación para llevar a la práctica este tipo de innovaciones; así como a las ventajas que de ello se derivan para su eficacia docente en general, al permitir intercambiar experiencias y reflexionar sobre la propia tarea educativa, comprender mejor al alumnado, y superar así los obstáculos que puede suponer inicialmente la aplicación de nuevos procedimientos.

Profesora de Historia: "Han mejorado las relaciones entre el profesorado al colaborar en un proyecto común. Ayuda a conocernos mejor. Fomenta el intercambio de puntos de vista, no siempre convergentes. En definitiva, ayuda a consensuar."

Profesor de Historia: "Las limitaciones que puede tener su aplicación vienen dadas en función de la mayor o menor preparación y experiencia del profesorado que lo llevamos a cabo. A medida que hemos ido avanzando, cada uno desde nuestra materia o área de conocimiento, notamos que actuamos cada vez

> con una mayor desenvoltura, seguridad y confiaza. (...) La metodología de trabajo activa, mediante el aprendizaje cooperativo y la discusión entre compañeros, fue muy bien acogida por el alumnado y, una vez conocida, también por el profesorado. Tengo que decir al respecto, que uno de los detractores de estos sistemas había sido yo. La mayor parte de las veces se rechaza lo que no se conoce con suficiente profundidad, como fue mi caso, y se ofrece resistencia al cambio (...) Me he sentido más eficaz en todas las actividades debido al mayor interés del alumnado en llevarlas a cabo, si bien tuve ciertas dificultades al principio a la hora de que aceptaran la composición de los grupos (heterogéneos) y empezaran a trabajar las actividades de forma cooperativa, procedimiento al que no estaban acostumbrados. Creían que estas actividades serían una estupidez para perder el tiempo y malentretener(...) "marías" con poco o nulo aprovechamiento académico. Salvado el escollo del principio, todo resultó más fácil. (...) Aplicar el programa en colaboración con mis compañeros y compañeras, ha supuesto salir de la monotonía, recuperar la ilusión docente, conocer facetas interesantísimas de todos ellos y ellas, trabajar en equipo, intercambiar experiencias de forma provechosa y crear un clima de reflexión compartida, optimismo y cooperación en el centro, del que a buen seguro partirán iniciativas importantes en cursos venideros, siempre que pueda mantenerse el equipo de trabajo".

3. *La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia.* La valoración cuantitativa que los/as profesores/as hacen de su propio papel en el desarrollo de los programas, permite destacar como una de sus principales aportaciones el haber hecho posible la incorporación transversal de los valores relacionados con la igualdad y la no violencia en asignaturas muy diversas (ciencias sociales, ética, lengua y literatura, inglés, tecnología, música, tutoría...), ayudándoles a superar los obstáculos y dificultades que con anterioridad habían encontrado en este sentido. Entre los logros principales destacan, además, un cambio entre el profesorado en la dirección de los valores que el programa trata de transmitir; al permitirle desarrollar su propia toleran-

cia, mejorar sus actitudes hacia los/as alumnos/as, conocerles mejor y adaptar con más eficacia la educación a la diversidad.

> Profesor de Historia: "El sistema de trabajo cooperativo y los contenidos y actividades del programa (sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género) han mejorado sensiblemente la participación activa del alumnado y favorecido la relación social del grupo, aceptando la igualdad, ejerciendo la tolerancia y la solidaridad como antídotos de la violencia y la discriminación, a la vez que han servido para incrementar la autoestima y para iniciar a los alumnos en la investigación, que es uno de los objetivos del programa de Historia Contemporánea previsto para primero de Bachillerato (...). El programa fue, paulatinamente despertando un interés especial en el alumnado, y les ha servido para comprobar, de forma directa, la utilidad de la Historia para comprender problemas actuales y construir, desde su conocimiento, una sociedad más justa e igualitaria".

> Profesora de Historia: "Han mejorado las relaciones entre los alumnos participantes (...) Y la relación profesor-alumno también ha mejorado. Me he sentido cómoda al desarrollar el programa. Una de sus ventajas es el tratamiento global de la discriminación de género. Para el alumnado ha sido más fácil visualizar de forma global y rápida los problemas que han tenido las mujeres a lo largo de la Historia. (Ha favorecido) la incorporación de los temas transversales, que hasta el momento se presentaban de forma más secundaria. (...) Los alumnos se han motivado más, se han hecho conscientes de las discriminaciones que todavía existen. Se han sensibilizado. Han entendido que la violencia es un fenómeno social que debe erradicarse."

4. *Sobre la perspectiva universal adoptada como punto de partida para estudiar el sexismo y la violencia de género.* Todos los profesores y profesoras que responden a las preguntas que sobre este tema se plantean están de acuerdo en la necesidad de insertar el tratamiento educativo del sexismo y la violencia que se ejerce contra la mujer dentro de un enfoque más amplio, como violaciones específicas contra valores genera-

les en cuya defensa estamos implicados todos y todas. En apoyo de la eficacia de dicha perspectiva cabe interpretar, también, que el programa haya resultado igual de eficaz para ayudar a superar el sexismo y las condiciones que conducen a la violencia tanto entre las adolescentes (más dispuestas a dichos cambios) como entre los adolescentes (más resistentes a ellos a través de procedimientos de intervención centrados exclusivamente en el sexismo y la violencia de género).

Profesor de Ética y Filosofia: "No se trata de un mero adoctrinamiento, sino que los chavales se sienten partícipes de lo que se va mostrando en clase. En el fondo son unos idealistas (...) y rechazan el mundo que les legamos, con su violencia, intolerancia y discriminación. No quieren que les digamos cómo debe ser el mundo, sino que quieren decirnos cómo lo quieren ellos. (Y este tipo de actividades lo permite). (...) Manifiestan que se lo pasan mejor en clase". *¿Es necesario trabajar primero el problema general de la violencia antes de llevar a cabo las actividades sobre violencia contra la mujer?* Sí, sólo si se conceptualiza la violencia en general y se muestran sus mecanismos está el sujeto en disposición de denunciarla y evitarla en todas sus manifestaciones. Si solo se trabaja en el aspecto concreto "contra la mujer", creo que queda en el alumno como un conjunto de siglas, como una moda que pasa en cuanto pasen las campañas o la publicidad sobre este tema. (...) El Departamento de Filosofía ha propuesto incluir en cuarto de E.S.O una nueva optativa sobre "Papeles sociales de hombres y mujeres" (que trataría sobre estos problemas)."

Tutora y profesora de Biología (Aplicó el programa desde la tutoría): *¿Es necesario empezar con las actividades generales sobre la igualdad y la violencia antes de tratar los problemas relacionados con el género?* Sí, ya que centran el problema y es una buena toma de contacto con la situación. Permite dar una visión general para después particularizar. (...) Permite dar una visión más amplia de las distintas formas de violencia, y puede ayudar a que el alumno se sienta aludido en alguna de las diversas situaciones planteadas, favoreciendo la toma de conciencia del problema y una postura más activa para luchar contra él".

5. *Los cambios en los papeles del profesorado y del alumnado que implican los procedimientos propuestos.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja que el procedimiento más utilizado ha sido el aprendizaje cooperativo, seguido por la discusión entre compañeros/as, en ambos casos en equipos heterogéneos. Procedimientos que implican: 1) un fuerte incremento del protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje; 2) un tipo diferente de interacción entre alumnos/as distinta a la que se suele establecer (estructurada en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje, en equipos heterogéneos...); 3) y una profunda trasformación de la estructura de la clase, de la distribución del poder y del protagonismo que en ella se produce (más compartido por todo el grupo).

   Profesor de Ética: *"¿Qué ha supuesto el programa para usted?* Advertir que el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, del desarrollo evolutivo de su personalidad, en el sentido de ir desenvolviendo facetas de su persona, incorporando conceptos, ideas, a sus conocimientos, de forma más profunda que con otros métodos".

   Profesor de Historia: "Me he sentido a gusto (...) (con el aprendizaje cooperativo) ha mejorado la relación de confianza alumnado-profesor. He tenido la agradable sensación de ser más cercano al alumnado, a sus inquietudes e intereses y no ser únicamente mero transmisor de conocimientos, un instructor de una materia específica, sino también la de estar formando a los adolescentes con una orientación a la justicia y la solidaridad, algo que estoy seguro, de una u otra forma, han captado los alumnos y alumnas, pues me siento muy valorado y querido por este grupo, incluso por los alumnos y alumnas que no han obtenido una calificación positiva en la asignatura".

6. *La formación de los grupos heterogéneos y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase.* Los resultados obtenidos reflejan que la eficacia de los procedimientos propues-

tos depende, en buena parte, de la heterogeneidad de los grupos que se forman, en: género, rendimiento, integración en el aula, grado de sexismo y actitudes hacia la violencia... Los instrumentos de evaluación que se incluyen en el próximo capítulo pueden resultar de gran utilidad para conocer con precisión estas tres últimas características y garantizar así una distribución óptima de los grupos de trabajo.

> Profesora de Inglés: "A mí me ha resultado bastante enriquecedor conocer el trabajo cooperativo y poder aprender a formar los grupos (heterogéneos). Yo lo hacía a mi manera y nunca me había dado estos resultados. (...) Me ha parecido muy motivador y, aunque al principio cuesta algo más, después es incluso más cómodo para el profesor y más ameno y divertido para todos y con mejores resultados".

> Profesor de Ética: "Uno de los cambios que me ha llamado la atención se refiere al interés que han mostrado por aquellos compañeros o compañeras más lentos tanto en el trabajo como en la comprensión de los conceptos. Los miembros de cada grupo se han esforzado por ellos, evitando dejarles atrás(...) Además se han dado cuenta que los que ayudan se benefician con ello también desde un punto de vista intelectual".

7. *¿Por qué mejoran todas las relaciones excepto las que los chicos establecen con otros chicos?* En función de lo expuesto con anterioridad, puede explicarse por qué el programa ha contribuido a mejorar cuatro tipos de relación (entre los alumnos y las alumnas, entre las alumnas, entre el profesorado y el alumnado y entre el profesorado). Resulta algo más difícil explicar por qué no han mejorado también las relaciones entre chicos. Conviene tener en cuenta que esta diferencia se refleja sólo al comparar las puntuaciones cuantitativas de los profesores/as, pero que en ningún caso se hace referencia a ella en las descripciones cualitativas incluidas en las memorias. Pero, ¿cómo explicar que el programa produzca una clara mejoría de todas las relaciones excepto en la relación entre chicos? Aunque no tenemos suficiente in-

formación para responder con precisión a esta pregunta, cabe plantear como hipótesis que quizá las actitudes sexistas y de justificación de la violencia, que el programa ha contribuido a superar, fueran utilizadas antes por los chicos para reforzar la cohesión entre ellos, viéndose ahora ligeramente privados de uno de sus recursos sociales, de naturaleza destructiva, pero que convendría compensar en futuras aplicaciones del programa para que sus objetivos no sean percibidos en ningún aspecto como una pérdida por los alumnos.

8. *Eficacia del programa en la capacidad de comunicación y cooperación.* Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de otros estudios experimentales, en resaltar como una de las condiciones necesarias para su eficacia la adecuación de las actividades (estructura, materiales...) al nivel de abstracción y competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. Nivel que, por otra parte, el programa parece contribuir a desarrollar. Puesto que la mayoría de los/as profesores/as destaca como dos de sus principales efectos, su eficacia para mejorar la capacidad de comunicación y cooperación de los alumnos y alumnas. Conviene recordar, en este sentido, que dichas capacidades representan condiciones básicas para establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis del sexismo y la violencia que con este programa se pretende prevenir.

> Profesora de Inglés: "Mi valoración global del programa (desarrollado) es positiva por aportar mecanismos a los alumnos que les ayudan a comprender las diferencias, la discriminación, la desigualdad, la violación de derechos y todos los conflictos y violencia que esto genera. (...) Creo que ha servido para sensibilizar a los alumnos de que las discriminaciones sexistas son una realidad que les afecta y que la violencia contra la mujer no es algo ajeno, o un tema de película, sino una triste realidad que puede producirse en todos los contextos sociales. (...) Por último, el programa ha servido para que los alumnos desarrollen ciertas habilidades de comunicación:

saber escuchar, respetar la opinión de los demás y comprenderla, saber enfocar un conflicto o un tema desde varios puntos de vista y, en general, ser más tolerantes con sus compañeros".

Tutora y profesora de Biología: "El programa mejora la convivencia y los valores de los alumnos . (...) En la tutoría, ha contribuido al establecimiento de una relación más cercana con los alumnos, ha mejorado la comunicación. (...) Ha mejorado la relación entre los alumnos. Se muestran más participativos y toman postura de ayuda ante el conflicto, la intolerancia y la agresión (más que antes), proporcionando seguridad a la víctima".

9. *El papel de los documentos audiovisuales.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja la eficacia que los documentos audiovisuales adecuadamente diseñados pueden tener para ayudar a superar el sexismo y la violencia, como complemento de gran valor junto a otros instrumentos. Entre las ventajas que dichos documentos pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los alumnos y alumnas con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los casos con mayor riesgo de sexismo y violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado). En las entrevistas que se incluyen en el vídeo dos pueden encontrarse múltiples manifestaciones sobre el valor de los documentos audiovisuales seleccionados en los programas.

10. *Las actividades sobre la prevención de la violencia son más significativas que las que tratan sobre otras formas de sexismo.* Cuando se compara la valoración que el profesorado hace de las distintas actividades y materiales se observa que, en general, los que tratan de sensibilizar contra la violencia resultan mas motivadoras y significativas que los que tratan sobre la igualdad y el sexismo en otros ámbitos (lenguaje, publici-

dad...). Resultados que cabe relacionar con los obtenidos antes de llevar a cabo la intervención, en el estudio que se resumen en el capítulo uno, según los cuales la información sobre la violencia de género proporcionada por los medios de comunicación resulta mucho más significativa y recordada que la información que desde dichos medios o desde la escuela han podido recibir sobre otros problemas de discriminación sexista, ampliamente ignorados por los y las adolescentes. En función de lo cual, se deduce que: 1) para prevenir la violencia sexista es preciso enseñar a detectar el sexismo con el que se relaciona; 2) y que este objetivo implica una especial dificultad, sobre todo para los chicos

6.5. Resultados y conclusiones sobre la eficacia del programa a partir de los cambios evaluados en los y las adolescentes

La comparación de los cambios que se observan en el grupo experimental, que participó en el programa, con los del grupo de control, que no participó, refleja su eficacia para:

1) La superación de las *Creencias sexistas y de justificación de la violencia,* tanto en los como en las adolescentes, como predecía la primera hipótesis.

2) El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad, como predecían las hipótesis 2-4. El hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado uno de los objetivos que nos proponíamos en este sentido, sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género.

3) Un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su *sensibilidad socioemocional actual*, como predecía la hipótesis cinco, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional. En contra de lo previsto en la hipótesis seis, la eficacia del programa de intervención para incrementar la valoración que los adolescentes hacen de la sensibilidad socioemocional en su autoconcepto ideal, no llega a ser estadísticamente significativa. La comparación de ambos resultados refleja que es más fácil que los chicos incrementen su sensibilidad socioemocional actual, que el reconocimiento de dichas cualidades (tradicionalmente femeninas) como valores a desarrollar. Para interpretarlo conviene tener en cuenta que las diferencias de género antes de la intervención eran bastante más significativas en el autoconcepto real que en el ideal. De todas formas, en investigaciones futuras convendría incluir actividades específicamente diseñadas para ayudarles a descubrir el valor de dichas cualidades emocionales.

4) La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de las entrevistas individuales llevadas a cabo, exclusivamente, con 27 adolescentes del grupo experimental que inicialmente se encontraba en situación de riesgo. Resultado que permite confirmar la hipótesis siete.

7. Instrumentos de evaluación

En este capítulo se incluyen dos instrumentos de evaluación que pueden ser de utilidad para formar los grupos heterogéneos en los que se basa el programa: *la Sociometría y el Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia*. Este último puede permitir, además, evaluar la eficacia del programa comprobando si ha contribuido a mejorar dichas actitudes, sin que sea necesario invertir mucho tiempo en su aplicación ni en su corrección. Puede encontrarse una descripción más completa de dichos instrumentos, así como de los otros utilizados para evaluar la eficacia del programa experimental en: Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria.* Madrid: Instituto de la Mujer, 2001.

7.1. Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia

7.1.1. La evaluación a través de cuestionarios estandarizados

Para valorar los resultados obtenidos con el *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia* que aquí se presenta, con-

viene tener en cuenta que en éste, como en otros cuestionarios estandarizados, tanto las condiciones de la situación en la que se realiza la evaluación (preguntas, instrucciones,...) como los criterios de valoración de las respuestas deben ser homogéneos para todos los sujetos que lo realizan. Para utilizar cuestionarios estandarizados conviene haberlos validado previamente; es decir, haber comprobado que su fiabilidad y validez son adecuadas.

La validez de constructo integra, en cierto sentido, a los otros tipos de validez: de contenido y de criterio, al comprobar la relación existente entre los resultados obtenidos con un determinado instrumento (para evaluar por ejemplo tolerancia) y los que cabría esperar de acuerdo con la teoría existente en torno al constructo que con él se pretende medir (la teoría sobre su naturaleza así como sobre las condiciones que en él influyen).

Cabe distinguir cuatro procedimientos básicos para comprobar la validez de constructo de un instrumento de evaluación:

1. Calculando las *diferencias de grupo*, si son significativas y en la dirección postulada por el constructo apoyan su validez.

2. El análisis de *relaciones existentes entre los resultados obtenidos con un determinado instrumento y los obtenidos con otros instrumentos* con los que cabe esperar dicha relación.

3. Los estudios de *cambio tras una intervención* cuando confirman las hipótesis establecidas en la teoría del constructo.

4. *El análisis factorial* de las distintas dimensiones que existen entre los elementos de un cuestionario cuando concuerda con las dimensiones postuladas teóricamente. El análisis factorial estudia la posible formación de grupos de elementos en las respuestas que los sujetos dan a un cuestionario. El número y

composicion de dichos grupos, que se denominan factores, se determina por medio de las interelaciones entre todos los elementos. Un factor es, por tanto, una variable latente. Un conjunto de elementos forman un factor cuando la forma de responder a ellos es similar.

7.1.2. Dimensiones del Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia

El estudio de validación de este cuestionario (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) se ha realizado sobre una muestra incidental de *n=477* sujetos, pertenecientes a 4 Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, con una media de edad de 15,57 y desviación típica de 1,02. Del total, 226 fueron varones y 251 mujeres. La media de edad de los primeros fue de 15,59, con desviación típica de 1,04, y la de las mujeres de 15,55, con desviación típica de 1,01. El contraste *t de Student* puso de relieve la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en la edad de los dos grupos.

Los análisis factoriales llevados a cabo en el estudio de validación de este cuestionario reflejaron la existencia de cuatro factores, con buenos coeficiencias de fiabilidad como consistencia interna, calculado por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach, en los tres primeros, y un valor menor en el cuatro, debido al reducido de elementos que lo componen. Los índices de discriminación, como correlación corregida entre las puntuaciones del elemento y de la escala total, también apoyan la fiabilidad de la escala.

El Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V.) que aquí se describe consta de 47 afirmaciones entre las que se incluyen 40 afirmaciones sexistas y de justi-

ficación de la violencia así como siete que se orientan en sentido contrario. Los cuatro factores en los que dichos elementos se agrupan son los siguientes.

Factor 1. Creencias sexistas sobre diferencias psicosociales y justificación de la violencia como reacción

El factor uno consta de 28 elementos, entre los que se incluyen las creencias sexistas y de riesgo de violencia que cuentan con un mayor nivel de aceptación entre el conjunto de los sujetos evaluados (especialmente entre los chicos); y a través de las cuales se reproducen las afirmaciones sexistas sobre la superioridad de los hombres para actividades tradicionalmente consideradas como masculinas y la necesidad de que las mujeres sigan especializadas en las tradicionalmente femeninas. Resulta significativo que dichas creencias sexistas se agrupen en el mismo factor que las que justifican en general la violencia para defender lo propio, como demostración de valor, cuando éste se ve cuestionado por una amenaza. Y que incluya también algunos elementos que hacen referencia a la violencia contra la mujer, con sesgos atribucionales en los que se intenta culpabilizar a la víctima, considerando que provoca la violencia que sufre. Tanto por su extensión (en él se incluyen 28 de los 47 elementos del cuestionario) como por su naturaleza, este primer factor puede considerarse como el más relevante para detectar en el conjunto de la población las creencias sexistas a través de las cuales se sigue transmitiendo la discriminación de género y una forma sexista de construir la identidad masculina que puede conducir no solo a la violencia contra la mujer, sino también a una buena parte de la violencia que los hombres ejercen contra otros hombres. Se incluyen a continuación los distintos aspectos que este primer factor evalúa:

- Afirmaciones que hacen referencia a las diferencias psicosociales entre hombres y mujeres como si éstas fueran

permanentes y en las que las mujeres suelen ser consideradas inferiores, como por ejemplo: "*Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres"; " el hecho de que en muchas empresas las mujeres cobren un menor salario que los hombres en el mismo puesto de trabajo, probablemente se debe a que los hombres rinden más".*

- Defensa de valores sexistas destinados a excluir a uno de los dos géneros de los valores tradicionalmente considerados como exclusivos del otro y a perpetuar la exclusión de las mujeres del poder en la toma de decisiones: "*Una solución aceptable para eliminar el paro sería no favorecer el trabajo de la mujer fuera de casa"; "los hombres no deben llorar"; "lo mejor es que el hombre asuma la responsabilidad de las principales decisiones familiares"; "la mujer que parece débil es más atractiva"; "para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer"; "para tener una buena relación de pareja, puede ser deseable que la mujer sea a veces sumisa".*

- Afirmaciones que justifican la violencia reactiva con argumentos que parecen formar parte de un estilo de argumentación asociado al sexismo y más especialmente a una definición sexista de los valores masculinos (asociando, por ejemplo, la defensa de la hombría y el honor con la violencia.....) que tienden a adoptar una expresión universal. Algunos elementos incluidos en esta dimensión son: *"Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido"; "está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo".*

- Creencias que justifican la violencia contra la mujer, con sesgos que pretenden conceptualizarla como violencia reactiva, y que tienden a culpabilizar a la víctima, como por ejemplo: *"Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella*

para provocarlo"; "si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación"; "la mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocadora o no hubiesen ido por zonas o a horas peligrosas".

Factor 2: Creencias sobre la fatalidad biológica del sexismo y la violencia

El segundo factor consta de 8 elementos, entre los que se incluyen las creencias que expresan la dificultad o imposibilidad de superar el sexismo y la violencia debido a una concepción pesimista de la naturaleza humana, al atribuir dichos problemas a características permanentes de dicha naturaleza y a las diferencias biológicas asociadas al sexo. Conviene destacar que en casi ninguna de estas creencias, sobre el origen biológico de la violencia, se incluyen justificaciones morales que la defiendan. Con la única excepción de la justificación del castigo físico como procedimiento de disciplina. Y que algunas de ellas cuentan con un alto nivel de aceptación, tanto entre los/las adolescentes evaluados, como en las manifestaciones públicas que desde los medios de comunicación plantean a veces los adultos.

- La violencia tiene su origen en la naturaleza humana y en diferencias biológicas. Elementos: *"Siempre existirá violencia contra las mujeres como consecuencia de las diferencias biológicas ligadas al sexo"; "la violencia forma parte de la naturaleza humana, por eso siempre habrá guerras."*

- Las diferencias sociales entre hombres y mujeres son debidas o asociadas a sus diferencias biológicas. Elementos: *"Las mujeres ocupan menos puestos importantes en la sociedad (jefes de gobierno, directores de empresa,...) que los hombres*

debido a diferencias biológicas"; "ser fuerte y valiente es más importante para los chicos que para las chicas".

- Los niños son malos y es, por tanto, inevitable tener que emplear el castigo físico. Elementos: *"a veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan"; "hay que corregir la maldad natural de los niños".*

- División de los roles tradicionales del padre y de la madre como permanentes, asociando dichos roles a valores que incluyen implícitamente diferencias biológicas. Elementos: *"Por el bien de los hijos, si uno de los padres tiene que viajar mucho debido a su trabajo, conviene que sea el padre"; "en el caso de que uno de los padres debiera trabajar menos para cuidar de los hijos convendría que fuera la mujer".*

Factor 3: Conceptualización de la violencia doméstica como un problema privado e inevitable

El factor tres consta de ocho elementos. Entre los que se incluyen seis que hacen referencia directa a la violencia contra la mujer, quitándole importancia, o conceptualizándola según la opinión muy frecuente hasta hace poco pero minoritaria hoy, como un problema privado, que no debe salir de la familia. Se trata, por tanto, de una dimensión muy específica, en la que se recoge la forma tradicional de conceptulizar esta violencia, mayoritariamente rechazada por el conjunto de la población pero todavía compartida por algunos adolescentes, menos sensibles a dichos cambios, debido quizá a su superior exposición o vulnerabilidad al sexismo y a la violencia.

- Consideración de que la violencia doméstica es un problema privado que no debe salir de la familia. Elementos: *"por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie" ; "la*

violencia que se produce en casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí"; "el problema de la violencia contra las mujeres por parte de sus maridos o compañeros no afecta al conjunto de la sociedad"; o afirmaciones relacionadas como en el ítem *"actualmente se está concediendo una importancia excesiva a las mujeres maltratadas".*

- Justificaciones de los hombres maltratadores. Elemento: *"la violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que éstos no pueden reprimir sus instintos biológicos".*

- Creencias indirectamente relacionadas con lo anterior. Elementos: *"lo más importante en la vida de la mujer es tener hijos",* o la negación de las siguientes afirmaciones: *"en una pareja el hecho de que el hombre supere a la mujer en varios años tiene una importancia similar al hecho de que sea la mujer quien supere al hombre",* y *"la violencia es igual de rechazable en el hombre que en la mujer".*

Factor 4: Valoración del acceso de la mujer al trabajo remunerado fuera del hogar y a puestos de poder y responsabilidad

El factor cuatro consta solo de tres elementos, los que hacen referencia a la valoración de la incorporación de la mujer al ámbito público: *"el trabajo de la mujer fuera de casa es un elemento básico de su desarrollo como persona", "se debería utilizar dinero público para promover una mayor presencia de las mujeres en la política", y "la independencia económica de la mujer es un aspecto fundamental de su independencia como persona".*

Creencias ampliamente aceptadas por el conjunto de los sujetos evaluados, y de forma prácticamente unánime y en alto grado por las adolescentes.

7.1.3. Normas de aplicación

El *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia*, que incluye las escalas descritas anteriormente, puede ser aplicado de forma colectiva. Es muy importante crear un clima de confianza, aclarando que lo importante es contestar en función de lo que uno realmente piensa, que no se trata de un examen y hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas. Una forma de presentación puede ser la siguiente:

> "A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre las diferencias y relaciones entre hombres y mujeres y los conflictos que a veces se producen en las relaciones sociales y familiares. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, teniendo en cuenta que el 7 refleja máximo acuerdo y el 1 mínimo acuerdo (o máximo desacuerdo). Recuerda que tus respuestas serán confidenciales."

7.1.4. Normas de corrección

Para calcular las puntuaciones que cada individuo obtiene en el CAGV, se procede de la siguiente manera:

1) Se transforman las puntuaciones de los cuatro elementos expresados de forma positiva que se integran en factores que miden sexismo y justificación de la violencia. Dichos elementos son: 10, 25, 36 y 42. Y para invertir el sentido de sus puntuaciones se transforma:

   - El siete en uno.
   - El seis en dos.
   - El cinco en tres.
   - El cuatro en cuatro.
   - El tres en cinco.

- El dos en seis.
- El uno en siete.

2) Y se suman las puntuaciones obtenidas en cada factor de acuerdo a la siguiente distribución:

- Factor uno: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 36*, 37, 38, 39, 40,41, 43.
- Factor dos: 15, 22, 33, 34, 35, 45, 46, 47.
- Factor tres: 8, 10* , 13, 18, 23, 25*, 42*, 44.
- Factor cuatro: 5, 17, 31.

7.1.5. Relación entre los factores del Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia y otras variables

Los resultados obtenidos en el estudio de validación del CAGV permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1) El conjunto de los resultados obtenidos apoya la validez del *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia* para evaluar el grado de superación o aceptación de las creencias sexistas y de justificación de la violencia. Y permiten destacar al factor uno como el más relevante para evaluar en conjunto la superación del sexismo y de justificación general de la violencia reactiva, en los y las adolescentes.

2) El acuerdo con las creencias sexistas y de justificación de la violencia correlaciona de forma negativa con los conocimientos de la historia de las discriminaciones de genero y con la elaboración de las representaciones adquiridas sobre la violencia de género actual. Relaciones que confirman la rele-

vancia que la inclusión en el currículum de estos temas puede tener para erradicar las creencias que llevan a perpetuar el sexismo y la violencia.

3) El acuerdo con las Creencias sexistas y de justificación de la violencia manifestado por las y los adolescentes está relacionado con la falta de sensibilidad socioemocional tanto en lo que creen ser como en lo que quieren ser.

4) Las *Creencias sexistas sobre diferencias psicosociales y de justificación de la violencia reactiva* correlacionan positivamente con el tiempo que se dedica a jugar con el ordenador, ver deporte, practicarlo y a salir con los amigos; y negativamente con: el tiempo que se dedica a estudiar-hacer los trabajos del instituto y a actividades culturales de tipo individual, como leer. El tiempo dedicado a este último tipo de actividades también correlaciona negativamente con las otras creencias sexistas y de justificación de la violencia: creencias fatalistas sobre el origen biológico de dichos problemas, y la conceptualización de la violencia como problema individual e inevitable. El conjunto de las correlaciones encontradas, en este sentido, reflejan que las creencias sexistas y de justificación de la violencia están negativamente relacionadas con el tiempo que los y las adolescentes dedican al trabajo y al ocio intelectual; y que correlacionan positivamente con otro tipo de actividades alternativas a aquellas y que no favorecen el desarrollo en dicho ámbito intelectual.

5) La distribución del tiempo futuro que anticipan los y las adolescentes, está también relacionada con sus actitudes. Los que tienen creencias más sexistas sobre las diferencias psicosociales y de justificación de la violencia como reacción piensan dedicar más tiempo al deporte y a su propia salud y menos tiempo a cuidar a los hijos y a las tareas

domésticas, que los que rechazan dichas creencias. Diferencias que reflejan la estrecha relación que parece existir en general, en la muestra estudiada, entre la visión sexista y violenta del mundo y una planificación vital que excluye el cuidado de otras personas en el ámbito privado, así como tareas necesarias en dicho ámbito poco compatibles con la imagen del héroe violento de los estereotipos masculinos tradicionales.

6) Los diversos análisis realizados, por creencias o por los factores que las agrupan en dimensiones, reflejan que el sexismo está bastante más superado entre las adolescentes, el 70% o el 98%, de las cuales rechazan las creencias que lo expresan, que entre los adolescentes, entre los cuales el rechazo se sitúa del 43% al 86%, según el tipo de creencia.

7) A pesar de lo anteriormente expuesto, sobre las tendencias mayoritarias a favor de la igualdad, algunos y algunas adolescentes expresan actitudes claramente sexistas y de cierta justificación de la violencia. Porcentaje que entre las adolescentes parece oscilar, según la creencia por la que se pregunte, del 5% al 1%; y que entre los adolescentes es sensiblemente mayor, del 9% al 20% Convendría, por tanto, llevar a cabo intervenciones que permitieran la superación del riesgo de sexismo y violencia también en estos casos.

8) La tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en general están estrechamente relacionadas con la tendencia a rechazar el resto de las creencias sexistas y de justificación de violencia contra la mujer. Conviene tener en cuenta, además, que entre los adolescentes algunas de las creencias que justifican agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo o que te ha ofendido cuentan con un nivel de aceptación preocupante.

9) Analizando las creencias sexistas que resultan más y menos superadas se observa una especial dificultad para reconocer el papel que la historia y el contexto tienen en las desigualdades actuales entre hombres y mujeres; que tienden a ser atribuidas a diferencias biológicas con cierta frecuencia.

7.1.6.Sensibilidad para evaluar el programa de intervención

Los resultados obtenidos en el estudio experimental que se describe en el capítulo anterior reflejan que el programa es eficaz para ayudar a superar las Creencias sexistas y de justificación de la violencia como reacción, factor uno del CAGV, compuesto por 28 elementos. Resultado que, junto con los expuestos anteriormente, llevan a destacar a dicho factor como el más relevante para formar grupos heterogéneos respecto a las actitudes hacia el género y la violencia y evaluar la eficacia del programa en la mejora de dichas actitudes.

7.1.7.CAGV

A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre las diferencias y relaciones entre hombres y mujeres y los conflictos que a veces se producen en las relaciones sociales y familiares. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, teniendo en cuenta que el 7 refleja máximo acuerdo y el 1 mínimo acuerdo (o máximo desacuerdo). Recuerda que tus respuestas serán confidenciales.

1. Una solución aceptable para disminuir el paro sería no favorecer el trabajo de la mujer fuera de casa _____ 1 2 3 4 5 6 7

2. El hombre que parece agresivo es más atractivo _____ 1 2 3 4 5 6 7

3. Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés _____ 1 2 3 4 5 6 7

4. Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo _____ 1 2 3 4 5 6 7

5. La independencia económica de la mujer es un aspecto fundamental de su independencia como persona _____ 1 2 3 4 5 6 7

6. Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico _____ 1 2 3 4 5 6 7

7. Las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres porque son más débiles _____ 1 2 3 4 5 6 7

8. Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie _____ 1 2 3 4 5 6 7

9. El hecho de que en muchas empresas las mujeres cobren un menor salario que los hombres en el mismo puesto de trabajo probablemente se debe a que los hombres rinden más _____ 1 2 3 4 5 6 7

10. El problema de la violencia contra las mujeres por parte de sus maridos o compañeros afecta al conjunto de la sociedad _____ 1 2 3 4 5 6 7

11. Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres _____ 1 2 3 4 5 6 7

12. Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación _____ 1 2 3 4 5 6 7

13. Lo más importante en la vida de una mujer es tener hijos _____ 1 2 3 4 5 6 7

14. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido _____ 1 2 3 4 5 6 7

15. Por el bien de los hijos, si uno de sus padres tiene que viajar mucho debido a su trabajo, conviene que sea el padre _____ 1 2 3 4 5 6 7

16. Los hombres no deben llorar _____ 1 2 3 4 5 6 7

17. Se debería utilizar dinero público para promover una mayor presencia de las mujeres en la política _____ 1 2 3 4 5 6 7

18. La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que éstos no pueden reprimir sus instintos biológicos _____ 1 2 3 4 5 6 7

19. Para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer _____ 1 2 3 4 5 6 7

20. Es bueno que las niñas jueguen con muñecas pero no los niños _____ 1 2 3 4 5 6 7

21. La mujer que parece débil es más atractiva _____ 1 2 3 4 5 6 7

22. En el caso de que uno de los padres debiera trabajar menos para cuidar de los hijos convendría que fuera la mujer ___ 1 2 3 4 5 6 7

23. Actualmente, se está concediendo una importancia excesiva a las mujeres maltratadas _____ 1 2 3 4 5 6 7

24. Si los padres escuchan demasiado a sus hijos éstos pueden volverse unos *quejicas* _____ 1 2 3 4 5 6 7

25. En una pareja, el hecho de que el hombre supere a la mujer en varios años tiene una importancia similar al hecho de que sea la mujer quien supere al hombre _____ 1 2 3 4 5 6 7

26. La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas _____ 1 2 3 4 5 6 7

27. Ser fuerte y valiente es más importante para los chicos que para las chicas _____ 1 2 3 4 5 6 7

28. Lo mejor es que el hombre asuma la responsabilidad en las principales decisiones familiares _____ 1 2 3 4 5 6 7

29. La mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocadora o no hubieran ido por zonas y a horas peligrosas _____ 1 2 3 4 5 6 7

30. Ser comprensivo y cariñoso es más importante en las chicas que en los chicos ___ 1 2 3 4 5 6 7

31. El trabajo de la mujer fuera de su casa es un elemento básico de su desarrollo como persona _____ 1 2 3 4 5 6 7

32. En un matrimonio es mejor que sea el hombre quien se encargue del coche _____ 1 2 3 4 5 6 7

33. Hay que corregir la maldad natural de los niños _____ 1 2 3 4 5 6 7

34. Por naturaleza, la mujer está más capacitada para cuidar a un bebé que el hombre _____ 1 2 3 4 5 6 7

35. Siempre existirá violencia contra las mujeres, como consecuencia de las diferencias biológicas ligadas al sexo _____ 1 2 3 4 5 6 7

36. Los hombres deberían trabajar en las tareas domésticas el mismo tiempo que las mujeres _____ 1 2 3 4 5 6 7

37. Es lógico que sea la hija más que el hijo quien se encargue de cuidar de su padre o de su madre cuando lo necesiten ___ 1 2 3 4 5 6 7

38. Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo _____ 1 2 3 4 5 6 7

39. Las mujeres sólo deberían trabajar fuera de casa si pueden a la vez encargarse de su familia y de las labores del hogar _____ 1 2 3 4 5 6 7

40. Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda ___ 1 2 3 4 5 6 7

41. La incorporación de la mujer al trabajo fuera de su casa ha empeorado la calidad de la vida familiar _____ 1 2 3 4 5 6 7

42. La violencia es igual de rechazable en el hombre que en la mujer _____ 1 2 3 4 5 6 7

43. Para tener una buena relación de pareja, puede ser deseable que la mujer sea a veces sumisa _____ 1 2 3 4 5 6 7

44. La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí _____ 1 2 3 4 5 6 7

45. Las mujeres ocupan menos puestos importantes en la sociedad (jefes de gobierno, directores de empresa,...) que los hombres debido a diferencias biológicas _____ 1 2 3 4 5 6 7

46. A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan _____ 1 2 3 4 5 6 7

47. La violencia forma parte de la naturaleza humana, por eso siempre habrá guerras _____ 1 2 3 4 5 6 7

7.2. La evaluación de la integración social a través de la sociometría

7.2.1. La utilización de procedimientos sociométricos para formar los grupos heterogéneos

Uno de los procedimientos más utilizados actualmente para evaluar la integración social en las aulas lo constituyen las técnicas sociométricas; que consisten en preguntar a todos los/as alumnos/as acerca del resto de sus compañeros/as de la clase y conocer, así, el nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad, la impresión que tienen de sus compañeros/as y la que producen en éstos/as, así como las cualidades o problemas por los que destacan.

Los métodos sociométricos utilizados en este programa para formar los grupos heterogéneos se basan en un enfoque múltiple que implica los siguientes procedimientos:

Método de las nominaciones

El método de las nominaciones consiste en pedir a cada alumno/a que nombre a los tres chicos o chicas de su clase con los que más le gusta interactuar y a los tres chicos o chicas con los que menos, en dos situaciones diferentes: trabajo y tiempo libre; preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno/a tiene para el *establecimiento de relaciones de amistad*, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

Elecciones: se obtienen dos puntuaciones: elecciones para trabajar (número de veces que el alumno es nombrado en la pregunta número uno) y elecciones para el tiempo libre (número de veces que es nombrado en la pregunta número tres).

Rechazos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las preguntas dos (rechazos para trabajar) y cuatro (rechazos para el tiempo libre).

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado *preferencia social*, y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

Método de asociación de atributos perceptivos

Este método se utiliza con objeto de obtener información sobre la conducta tal como es percibida por los/as compañeros/as. Los adjetivos incluidos en él proceden de investigaciones anteriormente realizadas (Díaz-Aguado, Dir., 1996), en las que se seleccionaron los adjetivos más utilizados por los y las adolescentes en la descripción de sus compañeros/as (para justificar sus elecciones y rechazos en las preguntas de tipo abierto). Así, el procedimiento de asociación de atributos que se incluye en este cuestionario sociométrico permite obtener información de la conducta percibida por los/as compañeros/as así como de las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada alumno/a recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra:

Atributos positivos: número de veces que el/la alumno/a es nombrado por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter positivo. Dichas categorías son: *te-*

ner muchos/as amigos/as, llevarse bien con el profesorado, ser simpático/a con los compañeros/as, capacidad para atender y escuchar a los/as demás, capacidad para resolver conflictos entre compañeros/as, estar dispuesto a ayudar a los/as demás, saber comunicarse, alegrarse con los éxitos de los/as demás y ser maduro/a.

Atributos negativos: número de veces que el/la alumno/a es nombrado por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter negativo. Los atributos negativos son los siguientes: *tener pocos/as amigos/as, llevarse mal con el profesorado, ser antipático/a con los/as compañeros/as, no entender a los/as demás, agresividad, falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia, ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, sentirse fracasado/a, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, ser pesado/a y ser inmaduro/a.*

Los resultados obtenidos a través de estos dos procedimientos sociométricos dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza este método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de individuos que responden (elecciones, rechazos, atributos positivos y atributos negativos).

7.2.2. Normas de interpretación

Los procedimientos sociométricos se han utilizado tradicionalmente para detectar a individuos que se encuentran en una situación problemática. Pudiéndose destacar dos criterios generales (ser rechazado/a por un número importante de compañeros/as y no tener ningún amigo/a en el grupo evaluado). Se resumen brevemente a continuación algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

1. *Ser rechazado/a por un número significativo de compañeros/as;* se refleja en el número de rechazos recibidos para trabajar, por una parte, y para el tiempo libre, por otra. Como criterio general se considera a un individuo rechazado cuando obtiene un número de rechazos superior a la tercera parte de los/as compañeros/as que contestan al cuestionario. Es necesario interpretar dicho criterio teniendo en cuenta la tendencia general que se produzca en el grupo evaluado.

2. *El aislamiento* o total ausencia de elecciones, que refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado.

Además, las relaciones encontradas en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) entre los procedimientos sociométricos y los distintos indicadores de intolerancia, parecen reflejar la eficacia del método de la asociación de atributos perceptivos para detectar a jóvenes con actitudes intolerantes y con riesgo de violencia. Según la percepción de sus compañeros/as, estos jóvenes destacan por: *su agresividad, la falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, sentirse superiores y llevarse mal con el profesorado.*

La evaluación del estatus sociométrico tiene una gran importancia en la aplicación de los programas para formar los grupos heterogéneos con los que llevar a cabo los diversos procedimientos de intervención, y especialmente el *aprendizaje cooperativo* (ver capítulo dos). El criterio básico, en este sentido, es el de máxima diversidad respecto a nivel de integración en el colectivo de la clase. Nivel que se considera a partir de: las oportunidades para establecer relaciones de amistad (elecciones y rechazos) y la conducta percibida por los compañeros (atributos perceptivos).

7.2.3. Relación entre los distintos índices sociométricos

Como prueba de la consistencia de las puntuaciones proporcionadas por los distintos indicadores sociométricos, en el estudio de validación de este instrumento (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) se calcularon las correlaciones entre dichos indicadores, encontrándose resultados que pueden ser interpretados en apoyo de la consistencia de este procedimiento de medida.

Respecto al esquema de las correlaciones encontradas, cabe destacar la existencia de correlaciones superiores entre las variables de tipo positivo, por una parte, que reflejan «simpatía» y competencia, (atributos positivos y elecciones para el trabajo o para el tiempo libre) y, por otra parte, entre las variables de tipo negativo, que reflejan «antipatía» o incompetencia (atributos negativos y rechazos). Entre estas últimas destacan, por su magnitud, las correlaciones entre el rechazo para el trabajo y: el rechazo para el tiempo libre (r=.81) y los atributos negativos (r=.63). Respecto al resto de las relaciones observadas cabe destacar que:

1) La aceptación por parte de los iguales para situaciones relacionadas con el trabajo parece estar asociada a las siguientes características percibidas por los/as compañeros/as: habilidad de comunicación, capacidad para comprender a los/as demás, disponibilidad para ayudar, simpatía y tendencia a alegrarse con los éxitos ajenos. La aceptación en situaciones de tiempo libre se asocia a menos atributos, entre los que destacan: tener amigos/as, saber comunicarse y ser simpático/a.

2) El rechazo de los/as compañeros/as en las dos situaciones estudiadas (trabajo y tiempo libre) se asocia fundamentalmente a las siguientes características: ser antipático/a, no entender a los/as demás, tener pocos/as amigos/as, la falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, tener problemas

para comunicarse, tener envidia y ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.

7.2.4. Relación entre los índices sociométricos y otros indicadores

El método sociométrico de *asociación de atributos perceptivos* es el que más se relaciona con la intolerancia y las actitudes hacia la diversidad (evaluados a través de cuestionarios y entrevistas), así como con la conceptualización de la violencia, destacando los atributos *«agresividad», «falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás», «sentirse superior»* y «*llevarse mal con el profesorado»*. En función de lo cual puede deducirse que (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996):

1. La juventud parece percibir con precisión la intolerancia y el riesgo de violencia en sus compañeros/as.
2. Los y las jóvenes intolerantes suelen tener: problemas en su interacción con las figuras de autoridad y dificultades para sentir empatía y comprender la debilidad de otras personas.

Los dos procedimientos sociométricos incluidos en este capítulo resultan de gran utilidad para evaluar el perfil de los y las adolescentes intolerantes con riesgo de violencia, que parecen tener dificultades de integración social, ya que son más rechazados/as por sus compañeros/as de clase (tanto para situaciones de trabajo como para situaciones de tiempo libre) que los individuos que nos se identifican con la intolerancia ni con la violencia. Y, según la percepción de los/as compañeros/as, su conducta se caracteriza por: su agresividad, su falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, llamar frecuentemente la atención sobre sí mismos/as, sentirse superiores, ser antipáticos/as e inmaduros/as y por llevarse mal con el profesorado. Resultados que recuerdan a los encontrados por Adorno y colaboradores en

sus estudios sobre la personalidad autoritaria, (Adorno et al., 1950), estructura que caracteriza a las formas más extremas de intolerancia y que se relaciona con: 1) un estilo peculiar de conceptualizar a las personas en función de diferencias de estatus y poder; 2) rechazar todo lo que se percibe débil o diferente; 3) justificar la violencia; 4) y definir la justicia como el dominio del fuerte sobre el débil.

7.2.5. Cuestionario Sociométrico

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

   ¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?
   ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

   ¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

   ¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

5. ¿Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por:

   1. Tener muchos/as amigos/as
   2. Tener pocos/as amigos/as
   3. Llevarse bien con el profesorado
   4. Llevarse mal con el profesorado
   5. Ser simpático con los/as compañeros/as
   6. Ser antipático con los/as demás
   7. Su capacidad para entender a los/as demás
   8. No entender a los/as demás
   9. Su agresividad

10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros/as
11. Estar dispuesto a ayudar a los/as demás
12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás
13. Saber comunicarse
14. Tener problemas para comunicarse
15. Alegrarse con los éxitos de los/as demás
16. Tener envidia
17. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario
18. Sentirse fracasado/a
19. Sentirse superior
20. Querer llamar siempre la atención
21. Ser pesado/a
22. Ser maduro/a
23. Ser inmaduro/a

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.

AHRENS, J.; O´BRIEN, K. (1996) Predicting gender-role attitudes in adolescent females: Ability, agency and parental factors. *Psychology of Women Quarterly,* 20 (3), 409-417.

ALBERDI, I. (1985) Coeducación y sexismo en la enseñanza media. En: INSTITUTO DE LA MUJER, *La investigación en España sobre mujer y educación.* Madrid: Instituto de la Mujer.

ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

ALVARO, M. (Coord.) (1994) *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros.* Madrid: Instituto de la Mujer.

ANDERSON,B.; ZINSSER,J. (1991) *Historia de las mujeres. Una historia propia.* Barcelona: Crítica, 1991.

ARNOLD, K.; NOBLE, K.; et al. (1996) *Remarkable women: Perspectives on female talent development. Perspectives on creativity.* Cresskill: Hampton Press.

BADINTER,E. (1980) *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós. Fecha de edición en castellano 1981.

BAKAN, D. (1966) *The duality of human existence.* Chicago: Rand McNally.

BALDWIN, D.; HARRIS, S.; CHAMBLISS,L. (1997) Stress and illness in adolescence. Issues of race and gender. *Adolescence,* 32, 128, 839-853.

BANDURA, A. (1986) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca, 1987. Fecha de la primera edición en inglés: 1986, Warwick University, Oxford, 10, 190-210.

BANNERT, M.; ARBINGER, P. (1996) Gender-related differences in exposure to and use of computers: Results of a survey of secondary school students. *European Journal of Psychology of Education,* 11(3), 269-282.

BELSKY, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.

BENAVENTE,J.; NUÑEZ,A. (1992) El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. En: Moreno,M. (Dir.) *Del silencio a la palabra.* Madrid: Instituto de la Mujer.

BERKOWITZ, M. (1985) The role of discussion in moral education. En: BERKOWITZ Y OSER (Eds.) *Moral education: Theory and application.* Hillsdale: LEA.

BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975) The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).

BOURCET, C. (1998) Self-evaluation and school adaptation in adolescence*. European Journal of Psychology of Education,* 13(4), 515-527.

BRODERICK, P. (1998) Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies. *Journal of Early adolescence*, 18(2), 173-191.

BYBEE, J. (1998) The emergence of gender differences in guilt during adolescence. En: BYBEE, J. (Ed.); et al. (1998) Guilt and Children. USA: Academic Press.

CAMPS, v. (1998) *El siglo de las mujeres.* Madrid: Cátedra.

CARON, S.; CARTER, B. (1997) The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women. *The journal of Social Psychology*, 137 (5), 568-587.

CROSS, S.; MADSON, L. (1997) Models of Self: Self-construals and Gender. *Psychological Bulletin*. 122, 5-37.

CROWELL, N.; BURGESS, A. (1996) (Eds.) *Understanding violence against women*. Washington: National Academic Press.

COLEMAN, J. (1982) *Psicología de la adolescencia.* Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1933) *Who to think*. Boston: Heath.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1988) *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa.* CIDE, Informe de investigación inédito.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia.* Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.* Cinco volúmenes. Madrid: ONCE

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia.* Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2000) Superación del sexismo y rechazo a la violencia entre las/os adolescentes. En: INSTITUTO DE LA MUJER: *Las mujeres en el año 2000. Hechos y aspiraciones.* Madrid: Instituto de la Mujer.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS,R.(2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación.* Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios nº 73.

DIAZ-AGUADO,M.J.; MARTINEZ ARIAS,R.; ANDRES, T. (2001) Investigación experimental sobre construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación. En: DIAZ-AGUADO, M.J. Y MARTINEZ ARIAS,R.: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria.* Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios nº 73.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (2001) *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

DIAZ-AGUADO, M.J.; ROYO,P.; SEGURA,P.; ANDRES,T. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996. Está publicación se completa con tres programas de vídeo (*Documentos audiovisuales para la formación de formadores)*, dirigidos por M.J. Díaz-Aguado, sobre las investigaciones experimentales realizadas.

ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis.* Buenos Aires: Paidós, 1971. *Human Relations,* 7, 117-140.

EUROPE COMMISSION (1999) Eurobarometer: Attitudes to violence against women and children. *Commission on line. htt://europa.eu*

FEINGOLD, A. (1994) Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 116, 429-456.

FERGUSSON, D.; HORWOOD, J. (1997) Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort*. New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 83-96.

FERNANDEZ, J. (Coord.) (1998) *Género y sociedad.* Madrid: Pirámide.

FINCHAM, F.; BRADBURY, T.; ARIAS,I.; BYRNE, C.; KARNEY, B. (1997) Marital violence, marital distress and attributions. *Journal of Family Psychology*, 11(3), 367-372.

FOURNIER, J.; WINEBURG, S. (1997) Picturing the past: Gender differences in the depiction of historical figures*. American Journal of Education*, 105(2), 160-185.

FRANCIS, L.(1998) Is there gender bias in the short-form Coopersmith Self-Esteem Inventory? *Educational Research*, 40(1), 83-89.

FRENCH, J.; RAVEN, B. (1959) Bases del poder social. En: CARDWRIGHT Y SANDER (Eds.) *Dinámica de grupos.* México: Trillas, 1972. (Fecha de la primera edición del artículo en inglés: 1959)

FRIEDRICHSEN, J. (1998) Self-concept and self-steem development in the context of adolescence and gender*. Dissertation Abstacts International Section: Humanities and Social Sciences*, 58 (12-A), 4565.

FUERTES, A. (1993)Enamoramiento y amor en la adolescencia y en la vida adulta. En: M.J. Ortiz y S.; Yarnoz (Eds.) *Teoría del apego y relaciones afectivas.* Bilbao: Universidad del País Vasco.

GALAMBOS,N.; ALMEIDA,D.;PETERSE, A. (1990) Masculinity, feminity and sex roles attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification*. Child Development*, 61, 1905-1914.

GARNEFSKI, N.; ARENDS, E. (1998) Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21(1), 99-107.

GERBER, G. (1995) Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.)*Violence and the prevention of violence.* New York: Praeger.

GILLIGAN, C. (1982) *In a different voice. Psychological theory and woman development.* Cambridge, Mass.; Harvard University Press.

GOLOMBOCK, S. FIVUSH,R. (1994) *Gender development.* New York: Cambridge University Press.

GOODMAN, M.; FALLON, B. (1995) *Pattern changing for abused woman: An educational program*. Newbury Park: Sage.

GOODY, E. (1997) Why must might be right? Observations on sexual herrschaft. En: COLE, M. ;ENGESTROEM, Y.; et al.(1997) *Mind, culture and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition.* New York: Cambridge University Press.

HAHN, C. (1996) Gender and political learning. *Theory and Research in Social Education*, 24, 8-35.

HASTINGS, T.; ANDERSON, S.; KELLEY, M. (1996) Gender differences in coping and daily stress in conduct-disorder and non-conduct-disordered adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment.* 18(3), 213-226.

HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

INJUVE (2000) *Informe juventud en España. Avance de resultados.* Madrid: Instituto de la Juventud.

INSTITUTO DE LA MUJER (1990*) Síntesis de estudios y encuestas del Instituto de la Mujer 1984-1990.* Madrid: Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (1990) Estudio cualitativo de la interacción de chicos y chicas en la enseñanza media. En: *Síntesis de estudios y encuestas del Instituto de la Mujer 1984-1990*. Madrid: Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (1999) *Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico.* Madrid: Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (2000) *La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta.* Madrid: Instituto de la mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (2001) *Mujeres en cifra 2001.* Madrid: Instituto de la Mujer.

JACKSON, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1968: fecha de la primera edición en inglés).

JOHNSON, D. (1970) *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz (1972).

KALMUS, D. (1984) The intergenerational transmission of marital agression. *Journal of Marriage and the family*, 46, 1, 11, 19.

KARNIOL, R.; GABAY, R.; OCHION, YAEL; HARARI, Y. (1998) Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence?. *Sex Roles*, 39(1-2), 45-59.

KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry,* 57, 186-192.

KILLEN, M.; TURIEL, E. (1998) Adolescents´ and young adults´ evaluations of helping and sacrificing for others. *Journal of Research on Adolescence*., 8(3), 355-375.

KLEIN,R. (Ed.) (1998) *Multidisciplinary perspectives on family violence.* New York : Routledge.

KLING, K.; HYDE, J.; SHOWERS, C.; BUSWELL, B.(1999) Gender differences in self-steem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.

KOHLBERG, L. (1966) A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En: E. MACCOBY, *The Development of Sex Differences.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.

KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).

KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OZER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

KOHLBERG,L.; HIGGINS,A. (1984) Continuities and discontinuities of childhood and adult development revisited-again. En: KOHLBERG,L. (DIR.) *The psychology of moral development.* San Francisco. Harper and Row.

LEAHY, R. (1983) The child´s construction of social inequality. Conclusions. En: R. LEAHY (Ed.) *The child´s construction of social inequality.* New York: Academic Press.

LEWIN,M.; TRAGOS, L. (1987) Has the feminist movement influenced adolescent sex roles attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles,* 16, 125-135.

MACCOBY, E. (1990) Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.

MAÑERU, A; RUBIO,E. (1992) *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*: M.E.C.

MARCIA, J. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology,* 3, 551-558.

MARCIA, J. (1980) Identity in adolescence. En: ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology.* New York: Wiley.

MARTIN SERRANO, E. ; MARTÍN SERRANO, M. (1999) *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres.* Madrid: Instituto de la Mujer.

MARTÍNEZ BENLLOCH,I. (1998) El sexo como variable sujeto: aportaciones desde la psicología diferencial. En: FERNÁNDEZ, J. (Coord.) *Género y sociedad.* Madrid: Pirámide.

MCBROWN, W. (1987) Longitudinal changes in sex role orientations: Differences between men and women. *Sex Roles,* 16, 439-451. METZ, K. (1980) Desociocentering; a neopiagetian model of the process of Decentering in the intergroup contex. *Human Development*, 23, 1 16.

MORENO, M. (1986) *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.

MORENO,M. (Dir.) (1992) *Del silencio a la palabra.* Madrid: Instituto de la Mujer.

MUIR, D.; MUIR, L. (1988) Social distance between deep-south middle-school «whites» and «blacks». *Sociology and Social Research*, 72 (3), 177-180.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: La zona de construcción del conocimiento.

O´KEEFE, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.

O´TOOLE, L.; SCHIFFMAN, JESSICA,R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives.* New York: New York University Press.

POWER, C.; POWER, A. (1992) A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education,* 21, 3, 193-205.

REED,L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education,* 11,1, 93-110.

ROSENFIELD, D.; STEPHAN, W. (1981) Intergroup relations among children. En: S. BREHM et al (Dirs.) *Developmental Social Psychology.* New York: Oxford University Press.

RUTTER, M. (1983) Stress, coping and development: Some issues and some questions. En: GARMEZY,N.; RUTTER,M. (Eds.) *Stress, coping and development.* New York: MacGraw-Hill.

SHAPIRO, S.; NEWCOMB,M.; LOEB,T. (1997) Fear of fat, disregulated-restrained eating, and body-esteem. *Journal of Clinical and Child Psychology,* 26,4, 358-365. ge.

SLABY,R.; FREY,K. (1975) Development of gender constancy and selective attention to same sex models. *Child Development,* 46, 849-856.

SLAVIN, R. (1987) Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child development*, 58, 1161-1167. SLAVIN, R. (1992) When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

SLAVIN, R. (1992) When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

SLAVIN,R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology,* 21, 43-69.

SMITH,T. (1997) Adolescent gender differences in time devoted to conversation. *Adolescence,* 32, 126, 483-496.

SNYDER, R.; HASBROUCK, L. (1996) Feminist identity, gender traits and symptoms of disturbed eating among college women. *Psychology of Women Quarterly*, 20(4), 593-598.

STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? Journal of Marriage and the family, 58(4), 825-841.

STRAUSS, M.; KANTOR, G.; MOORE, D. (1997) Change in cultural norms approving marital violence from 1968 to 1994. En: KANTOR, G.K.(Ed); JASINSKI, J.L. (Ed); et al. (1997*) Out of darkness: contemporary perspectives on family violence.* USA: Sage Publications.

SUGARMAN, D.; FRANKEL, S. (1996) Patriarchal ideology and wife-assault: A meta-analytic review. *Journal of family violence*, 11(1), 13-40.

VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in society* (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Soubermen). Cambridge, MA: Harvard University Press.

WEISBUCH,M.; BEAL, D; O´NEAL, E. (1999) How Masculine Ought I be? Men´s maculinity and agression. *Sex Roles*, 40,7/8, 583-593.

WILLIAMS,J.; BEST, D. (1990) *Measuring sex stereotypes: A multination study.* Newbury Park, CA: Sage.

WOLFE, D.; WEKERLY, C.; GOUGH, R.; REITZEL, D.; et al. (1996*) The Youth relationships manual: a group approach with adolescents for the prevention of woman Abuse and the promotion of healthy relationships*. USA: Sage Publications.

WOLFE,D.; WERKELE,C.; SCOTT, K. (1997) *Alternatives to violence: Empowering youth to develop healthy relationships.* USA: Sage Publications.