

**“La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia
de género desde la educación”**

María José Díaz-Aguado
Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense

Este documento puede encontrarse desarrollado de forma más extensa en:

**Díaz-Aguado, M.J. *Construir la igualdad para prevenir la violencia contra las mujeres.*
Un libro y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Mujer**

1.-Fundamentación psicopedagógica del programa

Los estudios que hemos realizado para prevenir la violencia de género desde la educación secundaria (Díaz-Aguado, 1996, 2002, 2003, 2004) reflejan la necesidad de que dicha prevención cumpla la serie de condiciones que a continuación se describen.

1.1.Adecuar la intervención a las características evolutivas de la adolescencia

Para que las actividades educativas resulten eficaces con los y las adolescentes, y logren influir en la forma en la que construyen su identidad, es preciso que se adecuen a las características de dicha edad (Erikson, 1968; Elkind, 1967; Chandler, Boyes y Ball, 1990; Wolfe, Wekerle y Scott, 1997), favoreciendo: 1) la construcción de una identidad diferenciada y positiva, ayudando a afrontar la incertidumbre que dicho proceso conlleva; 2) experiencias de discusión e integración entre compañeros; 3) el desarrollo de la capacidad de abstracción y la aplicación de dicha capacidad a la comprensión de uno mismo y de los demás; 4) y experiencias de poder y responsabilidad que favorezcan una adecuada transición al papel adulto. Para ello es preciso dar al alumnado un creciente protagonismo en su propio aprendizaje.

1.2. Ayudar a construir un currículum no sexista, que supere la tradicional invisibilidad de las mujeres

El currículum que se sigue transmitiendo en la escuela contradice con frecuencia los valores y objetivos que nuestra sociedad reconoce como objetivos prioritarios de la educación. Esta contradicción resulta especialmente significativa y sorprendente en relación al sexismo y a la invisibilidad de las mujeres. Los estudios de Historia, por ejemplo, siguen sin incluir la Historia de las mujeres, cometiendo con frecuencia graves *saltos semánticos* que dificultan la representación de cuál ha sido, es y debe ser su papel en la organización de la sociedad; con las consecuencias que de ello se derivan en la dificultad para superar determinadas creencias sexistas, (Moreno, 1986).

1.3. Enseñar a construir la igualdad a través de la colaboración entre alumnos y alumnas

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 (Gerber, 1995). En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelen mejorar. El tipo de experiencia educativa más adecuada para conseguirlo es el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, en el que los alumnos y las alumnas cooperan 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 (Adamson et al, 1998). Conviene tener en cuenta, además, que en la adolescencia la influencia del grupo e 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 compararse 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.

1.4. Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia en general, y a la violencia de género en particular, desarrollando alternativas

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. Y que por el contrario, (Kauffman y Zigler, 1989; Kalmuss, 1984; O'Keefe, 1998; Clark, 1998), actúan como condiciones protectoras, que reducen el riesgo de violencia: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la violencia contra la mujer; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

A partir de las investigaciones realizadas sobre la violencia que se produce dentro de la pareja, que casi siempre es ejercida por el hombre contra la mujer, se deducen las siguientes conclusiones:

1) *Violencia y sexismo.* La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros suele estar 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 algunos hombres definen su identidad (Gerber, 1995; Fine, 1993). La superación de dichos estereotipos debe ser considerada como una condición básica para prevenir la violencia.

2) *Fases y evolución de la violencia contra la mujer en la pareja.* Aunque 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 la de fases posteriores, adoptando con frecuencia la forma de abuso emocional. La víctima intenta acomodarse al agresor para evitar ser agredida, aumentando así su vulnerabilidad. La mayoría de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En 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 hijos o de otros familiares (Hutchinson, 1988; Stark y Flitcraft, 1996; Krishan et al., 1997; Römken y Masterbroek (1998).

3) *Conocer las manifestaciones de la violencia en sus primeras fases puede ayudar a prevenir.* Un adecuado conocimiento de la pauta descrita en el párrafo anterior 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 (Sipe y Hall, 1996; Crowell y Burgess, 1996; Goodman y Fallon, 1995). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que en la adolescencia se producen cambios muy significativos en la

identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja (Fuentes, 1993; Galambos et al, 1990; Huston y Alvarez, 1990; O'Brien, 1992):

Los programas sobre prevención de la violencia desarrollados con anterioridad desde la escuela no suelen incluir entrenamiento específico contra la violencia en la pareja ni para superar los estereotipos sexistas que la favorecen (Dickon, 1989; Weiler y Dorman, 1995; Macgowan, 1997; Hammond y Young, 1991; Wolfe, 1996; Foshee et al., 1998; Avery-Leaf et al., 1997; Lavoie et al., 1995); y cuando los programas pretenden prevenir todo tipo de violencia, aunque incluyan alguna sesión sobre estos temas, su tratamiento suele ser mínimo, debido probablemente a la dificultad que la mayoría de los profesores tienen para llevarlos a cabo (Díaz-Aguado, Segura, Royo y Andres, 1996).

1.5. Favorecer cambios cognitivos, emocionales y de comportamiento

Es necesario tener en cuenta que el sexismo y la violencia incluyen componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar su prevención (Adorno et al, 1950; Rosenfield y Stephan, 1981; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Glock et al, 1975):

1) *El componente cognitivo del sexismo* consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje... Creencias que llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. 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 de los adolescentes (Glock et al., 1975), 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). De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas actividades que enseñen a detectar y a corregir el sexismo.

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 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 (Keltikangas et al, 1997; Pakaslati et al., 1997) y la superior tendencia de ellas a sentirse culpables, con menor autoestima y tendencia a la depresión que ellos (Bybee, 1998; Ohannessian et al, 1999; Kling et al., 1999; Marcotte et al, 1999 ; Suesser, 1998; Chen, 1998; Broderick, 1998; Darves-

Borno, et al., 1998). En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que el adolescente 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 la mejora de las actitudes intergrupales reflejan que ésta se produce con una relativa independencia entre los tres componentes: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades* de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido en relación a individuos de grupos que se perciben diferentes o en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.

1.6. Adaptar los programas para favorecer su eficacia en las y los adolescentes insertándolos en una perspectiva universal

Como se refleja en los estudios incluidos en capítulos anteriores, las características de riesgo de sexismo y violencia de género son más frecuentes entre los adolescentes que entre las adolescentes. Los avances producidos en los últimos años en el rechazo a estos dos problemas son mucho más significativos en ellas que en ellos. De lo cual se deriva la necesidad de adaptar la intervención para que pueda ser eficaz también con ellos. Objetivo que puede verse favorecido, como recomiendan los análisis más recientes publicados sobre cómo prevenir la violencia de género (Edleson y Eisikovits, 1996; Krajewski et al, 1996), desde una perspectiva universal sobre la igualdad y los derechos humanos; desarrollando una serie de capacidades que coinciden con otros importantes objetivos educativos; como son: 1) la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas (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) la capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación; 3) y la comprensión de los derechos humanos universales y la capacidad para usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.

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 todos y a todas, puesto que ponen en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.

1.7. 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

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.

2. Los procedimientos de intervención

2.1. El conflicto y la discusión entre compañeros/as

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 experimentales realizados, en este sentido, han permitido comprobar la eficacia de los programas de discusión entre compañeros para favorecer el desarrollo del proceso de adopción de perspectivas y el concepto de justicia (Blatt y Kohlberg, 1975; Berkowitz, 1985; Enright et al, 1983; Díaz-Aguado, Rojo, Segura y Andrés, 1996). Destacando como condiciones necesarias para la eficacia de la discusión : 1) que surjan conflictos y contradicciones, condición que se favorece al dividir la clase en pequeños grupos heterogéneos respecto a la estructura de razonamiento y/o a los valores implicados en el conflicto sobre el que se discute; 2) adecuar la discusión a las características del alumnado (sobre todo en capacidad de abstracción y competencia para discutir) y/o entrenar dichas competencias; 3) e incluir la discusión dentro de programas en los que se proporcionen experiencias reales (y no sólo vicarias) en la dirección de los objetivos propuestos: cooperación, democracia, responsabilidad... (Kohlberg, 1984; Berkowitz, 1985).

2.2. Cooperación y 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 legitima 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, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

2.3. El aprendizaje significativo y la realización compartida de tareas completas

De acuerdo con la psicología de la actividad, para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje, puede resultar especialmente eficaz la *realización compartida de tareas completas* (Newman, Griffin y Cole, 1989). Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la creación de esta *ficción estratégica* permite al experto transmitir al novato el bagaje adquirido por aquél con anterioridad, superando así algunas de las dificultades de determinados alumnos 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.

2.4. Enseñar a resolver conflictos

La violencia puede ser utilizada para resolver conflictos, especialmente cuando no se dispone de otros procedimientos para conseguirlo. En relación a lo cual cabe interpretar los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con adolescentes violentos, en los que se observa que con frecuencia tienen dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que experimentan. (Dodge, 1985). Por eso, para prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos socioemocionales 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 (Meyer et al., 2000; Wolfe et al, 1996; DuRant et al., 1996).

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.

3. Investigaciones anteriores sobre los programas para la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia

Los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores llevadas a cabo sobre los programas de prevención de la violencia y la exclusión social en adolescentes (Díaz-Aguado, 1996) reflejan que para conseguirlo es necesario promover las siguientes condiciones.

3.1. 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 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.

En apoyo de la importancia que tiene luchar contra la exclusión desde la escuela para prevenir la violencia, cabe considerar los resultados obtenidos al analizar las características de los/las jóvenes de riesgo de ejercer o sufrir dicho problema. Puesto que se diferenciaban de sus compañeros/as 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/as; ser rechazados/as 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.

3.2. Favorecer la colaboración como componente básico

La valoración global de los resultados obtenidos en estas investigaciones 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.

3.3. 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.

3.4. La eficacia de 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, seleccionando un spot contra el racismo entre los presentados al Consejo de Europa para el Año de la Tolerancia de 1995, realizando una encuesta sobre cómo se ven los jóvenes a sí mismos, 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 dramatizando una conferencia histórica en la que cada equipo representa a un determinado gobierno. 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 racismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la tolerancia.

3.5. Comprobación experimental de la eficacia de los programas

La primera verificación experimental de la eficacia de los programas que se acaban de describir 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. El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos propuestos en los programas por los 23 profesores que los aplicaron fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros 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 necesidades, 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.

4.-Programa de Intervención. Secuencia de actividades y materiales

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 *la 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 Español 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 habilidades que se van a practicar. Por ejemplo: 1) respetar turnos; 2) escuchar a los compañeros 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:

10) *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 activa 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 lingüísticas 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 párrafo 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 el 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 sí 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 domésticas (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: pónselo, 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 informar, 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 público 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 construcción 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 alumno se identifica, de forma que haga referencia a todo el género 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, considerando 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; incluyendo, en este sentido, tanto la realidad social y política del contexto en el que 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 alumnos han realizado una reflexión compartida sobre los derechos que les parecen deberían ser reconocidos.

Conviene que los alumnos lleven a cabo esta tarea de forma cooperativa en los subgrupos de discusión, siguiendo los criterios (heterogeneidad de estadio y de orientación moral). 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 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 Internacional 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 5.6 y 5.12). 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?
- 11) ¿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 alumnos 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 vídeo, documento 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 (*flashback*), 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:

- 12) Discusión con todo el grupo (sobre las dos primeras preguntas).
- 13) Discusión por subgrupos (preguntas 3-5).
- 14) 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:

- 10) .-¿Qué es abuso?, ¿cómo puede manifestarse el abuso en las relaciones entre iguales en la escuela?
- 11) .-¿Por qué se produce el abuso?
- 12) .-¿Cómo daña el abuso a la víctima?, y ¿al que abusa?, ¿hay cómplices pasivos como en el vídeo *Odio y destrucción*?
- 13) .-¿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 integrando 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:

- 10) .-¿Qué pasa si la víctima cede a la coacción (a la extorsión, al chantaje....) y no pide ayuda?
- 11) .-¿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:

- 10) 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.
- 11) Que hay secretos que no hay que guardar; y que la víctima no es ni debe sentirse culpables de las situaciones de abuso sexual.
- 12) 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 alumnos/as 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 *Jekyll 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 hijos 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 dicha actividad.

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.

- 10) ¿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?
- 11) ¿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?
- 12) ¿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 fases 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:

- 1) ¿Cuáles son las condiciones necesarias para desempeñar adecuadamente el papel de padre o el papel de madre?
- 2) ¿Cuáles son los límites de la vida privada?, ¿en qué condiciones lo que sucede dentro de una familia es responsabilidad de toda la sociedad?

3) ¿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, 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, literario, 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:

- 10) 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.
- 11) 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.
- 12) 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.
- 13) Representación de agresor y víctima en las noticias 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.
- 14) 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 doble 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.

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 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 de formadores. 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.

- 10) * Desarrollo de habilidades de comunicación a partir del *spot “Democracia es igualdad”*.
- 11) 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.

- 12) * El sexismo en la publicidad. Discusión a partir del vídeo *La mujer en la publicidad*.
- 13) 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.

- 10) * 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.- Investigación sobre la eficacia del programa

5.1. Programa desarrollado en el grupo experimental

En la investigación realizada para evaluar la eficacia de este programa, 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. En las que se presentaba una propuesta inicial de actividades, que incluía las siguientes:

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

5.2.-Evaluación de resultados por el profesorado que aplicó el programa

La valoración que del programa hacen los profesores y profesoras que lo aplicaron permite llegar a las siguientes conclusiones.

1.-*La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia.* Una de sus principales aportaciones parece haber sido 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 que los profesores superaran 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 permitirles desarrollar su propia tolerancia, mejorar sus actitudes hacia los/as alumnos/as, conocerles mejor y adaptar con más eficacia la educación a la diversidad.

2.-*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 en el cuestionario 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 generales 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 que tratan sólo sobre el sexismo y la violencia de género).

3.-*La interacción en grupos heterogéneos y el papel del profesorado.* 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 considerable incremento de interacción entre compañeros/as en el aula de clase; 2) un tipo diferente de interacción entre alumnos/as distinta a la que estos suelen establecer (estructurada en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje, en equipos heterogéneos...); 3) y una profunda transformación 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). Los resultados obtenidos reflejan que la eficacia de los procedimientos propuestos 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.

4.-*¿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 se aprecia una mejoría similar en las relaciones entre los chicos. Aunque no tenemos suficiente información 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.

5.-*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.

6.-*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) .

7.-*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, publicidad...). Resultados que cabe relacionar con los observados antes de llevar a cabo la intervención, 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 tanto por los como por 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) objetivo que implica una especial dificultad y resistencia, especialmente entre los chicos.

5.3.-Evaluación de resultados 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.
- 2) El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad. El hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado

uno de los objetivos que nos proponíamos en este sentido, sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género

- 3) Un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su sensibilidad socioemocional actual, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional.
- 4) La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de las entrevistas individuales llevadas a cabo, exclusivamente, con 27 adolescentes del grupo experimental que inicialmente se encontraba en situación de riesgo.