

PAPELES DEL PSICÓLOGO

Papeles del Psicólogo
Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España
papeles@correo.cop.es
ISSN (Versión impresa): 0214-7823
ESPAÑA

2003

ADOLESCENCIA, SEXISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO
Papeles del Psicólogo, enero-abril, año/vol. 23, número 084
Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España
Madrid, España
pp. 35-44

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



ADOLESCENCIA, SEXISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO¹

María José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense

La serie de investigaciones que aquí se presenta se orienta en torno a un doble objetivo: 1) conocer hasta qué punto se han superado el sexismo y el riesgo de violencia de género entre los y las adolescentes actuales; 2) y desarrollar y evaluar un programa de intervención que permita reducir las condiciones de riesgo detectadas. El programa desarrollado desde esta perspectiva se basa en el aprendizaje cooperativo y la discusión en grupos heterogéneos, parte de una perspectiva universal sobre el valor de la igualdad y los derechos humanos e incluye actividades para enseñar a detectar el sexismo y la violencia de género. La comparación de los resultados obtenidos en el grupo experimental con un grupo de control ha reflejado su eficacia para ayudar a superar los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de dichos problemas.

The series of studies presented here have a twofold objective: 1) to assess the extent to which sexism and the risk of gender violence have been overcome among adolescents; 2) to develop and evaluate a programme of intervention for reducing the conditions of risk detected. The programme developed from this perspective is based on co-operative learning and discussion in heterogeneous groups, starts out from a universal conception of the value of equality and human rights, and includes activities for teaching the detection of sexism and gender violence. Comparison of the results obtained in the experimental group with those of the control group reflects the effectiveness of the programme in helping to deal with the cognitive, affective and behavioural components of these problems.

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Así, se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a su pareja que los que no sufren dichos castigos (Strauss y Yodanis, 1996). En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su pareja proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación (Kauffman y Zigler, 1987; O'Keefe, 1998). Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación, para ayudar a romper esta

trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

En la adolescencia, etapa dedicada de forma prioritaria a la construcción de una identidad propia y diferenciada, puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad, gracias a una nueva herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que permite un considerable distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida del pensamiento lo ideal, lo posible (en lugar de lo real).

Existe actualmente un extendido consenso en destacar como una de las causas más importantes de la violencia de género las diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus y poder (Gerber, 1995). Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelen mejorar. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir una sociedad más

Correspondencia: María José Díaz-Aguado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas. 28023 Madrid. España. E-mail: psevo21@sis.ucm.es

¹ Las reflexiones y resultados que a continuación se presentan se han obtenido dentro de una serie de investigaciones subvencionada por el Instituto de la Mujer y publicadas como monografía de investigación con el título *Construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), así como en un libro y dos vídeos, titulados *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002), distribuidos por dicho Instituto a todos los centros españoles que imparten educación secundaria.

igualitaria entre hombres y mujeres, para superar el sexismo y la violencia de género. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control absoluto (Martín Serrano y Martín Serrano, 1999).

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

Avances y limitaciones en la superación del sexismo por los y las adolescentes

Como consecuencia de la generalización transcultural de la división de los valores y del mundo en dos espacios, cabe atribuir la similitud que suele observarse entre los estereotipos de género en distintos contextos culturales. Estereotipos que asocian lo masculino con una serie de características a las que suele denominarse de forma genérica (Bakan, 1966): *agencia-instrumentalidad* (agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...); y lo femenino con otras características opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado *expresividad-comunalidad* (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...). Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de qué actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro. Entre los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con adolescentes en los últimos años cabe destacar los siguientes:

1) *Adaptación escolar, rendimiento, autoconcepto académico y expectativas laborales.* La tradicional desventaja de las adolescentes parece haber desaparecido, puesto que tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, abandono de la escuela) como a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales), las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas igual o supe-

rior al que manifiestan los adolescentes. Además, entre los chicos son mucho más frecuentes las conductas disruptivas y menor la variedad de refuerzos que suelen obtener en la escuela. A pesar de lo cual, las evaluaciones del autoconcepto académico no suelen encontrar diferencias significativas. En algunas publicaciones clásicas (Jackson, 1968) y recientes (Reed, 1999) se relacionan las dificultades académicas de los chicos con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela así como a otros ámbitos; aunque sólo recientemente se destaca la necesidad de ayudarles a superar el sexismo para salir de dicha desventaja, que es en la actualidad especialmente significativa (Reed, 1999). No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con "un techo de cristal" que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad de compatibilizar el ámbito público con el privado; dificultad que parecen anticipar algunas adolescentes, que expresan su ansiedad en este sentido (Arnold y Noble, 1996).

- 2) *Tiempo dedicado a distintas actividades.* Según los estudios realizados en los últimos años, los adolescentes dedican más tiempo al ordenador, a practicar deporte y otras actividades de grupo en las que apenas hay comunicación verbal que las adolescentes, entre las que son más frecuentes las actividades que implican comunicación verbal así como las de tipo individual (Smith, 1997). Por otra parte, las adolescentes dedican más tiempo a conductas pro-sociales que los adolescentes, debido a que ellas valoran más dichas actividades desde un punto de vista moral no porque se sientan más recompensadas por llevarlas a cabo (Killen y Turiel, 1998), como se pretendía explicar desde la teoría del instinto maternal (Badinter, 1980).
- 3) *Autoestima y dificultades en la imagen corporal.* En numerosos estudios realizados en distintos contextos culturales se observa que los adolescentes obtienen puntuaciones significativamente superiores a las adolescentes en autoconcepto global y autoestima. Diferencias que se mantienen al integrar los resultados de numerosos estudios a través del meta-análisis (Kling et al., 1999). Cuando se analizan dimensiones específicas se observa que con frecuencia las superiores puntuaciones de los chicos se concentran en apariencia física y rendimiento atlético; y que los principales problemas de las adolescentes surgen después de la pubertad en relación al rechazo a su imagen corporal, pudiendo ser el origen de las diferencias de género que existen en proble-



- mas de alimentación y depresión a partir de dicho momento evolutivo (Shapiro, Newcomb y Loeb, 1997).
- 4) *Autoestima y vulnerabilidad a la evaluación social.* Los estereotipos sexistas tradicionales pueden explicar las diferencias que siguen observándose en algunos estudios recientes, según las cuales las adolescentes son más dependientes del *feedback* de los demás y más sensibles a las evaluaciones negativas que los adolescentes (Golombok y Fivush, 1994), debido a la forma en la que ambos grupos construyen su identidad, basada en: la interdependencia (o comunalidad) en el caso de las mujeres y la independencia (o agencia) en el caso de los hombres (Gilligan, 1982). En función de lo cual, pueden explicarse también los resultados obtenidos a través del autoinforme sobre el superior estrés que el incremento de la interacción con compañeros de otro género suele suponer para las chicas, debido a la superior frecuencia con la que ellos emiten y ellas reciben conductas negativas en dichos contextos. Conviene tener en cuenta, además, que en algunos estudios recientes la sensibilidad socioemocional de las adolescentes parece orientarse de forma más independiente, sin provocar la superior vulnerabilidad a la presión de grupo con la que quedaba asociada en el estereotipo femenino tradicional; observándose además una importante relación tanto en chicos como en chicas entre dicha sensibilidad y diversas medidas de madurez social y empatía (Karniol et al., 1998).
- 5) *Diferencias en la forma de construir la autoestima.* En algunas investigaciones recientes se cuestiona la supuesta superioridad de los adolescentes en las pruebas de autoestima global, relacionándola con sesgos sexistas de los instrumentos empleados para evaluarla. De hecho, cuando se comparan diversas dimensiones se observa que mientras los adolescentes obtienen puntuaciones superiores en las características tradicionalmente asociadas a los valores masculinos de agencia e instrumentalidad, como la competencia atlética, las adolescentes se valoran más en cualidades relacionadas con la sensibilidad socioemocional, como la dimensión ética. También se han observado ritmos diferentes en las etapas de construcción de la propia identidad, según los cuales la etapa comprendida entre los 13 y los 17 años implica más cambios y de superior dificultad para las chicas que para los chicos (Hastings, Anderson y Kelley, 1996).
- 6) *Género, estrategias de afrontamiento emocional y depresión.* El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales

- de internalización relacionados con la depresión (Golombok y Fivush, 1994). Así puede explicarse que los niños tengan más problemas emocionales de internalización que las niñas durante la primera infancia (Rutter, 1983; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Varona, 2001), que estas diferencias dejen de ser significativas después, y que se inviertan a partir de la pubertad (Golombok y Fivush, 1994), momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar los problemas normales de la adolescencia) y con su superior tendencia a "rumiar" los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda (Broderick, 1998). Los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento, que a los niños se les permite externalizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con las características infantiles que con lo que se espera de una persona independiente en la mayoría de las situaciones desde la adolescencia.
- 7) *Género, estrategias de afrontamiento, suicidio y violencia.* Para comprender las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo emocional también para ellos, conviene tener en cuenta no sólo los problemas de internalización, más frecuentes desde la adolescencia en las mujeres, sino también los de externalización, más frecuentes en todas las edades entre los hombres; y entre los que se encuentran la delincuencia, la violencia y el suicidio. En este sentido, los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso sexual concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que se intentan suicidar con más frecuencia que las chicas, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnefsky y Arends, 1998). ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Aunque no tenemos suficiente información para contestar con



precisión a esta pregunta cabe suponer que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y "llorar", tradicionalmente consideradas como femeninas.

- 8) *La superación del sexismo como requisito para favorecer un adecuado desarrollo.* En función de lo expuesto con anterioridad pueden explicarse los resultados obtenidos en algunos estudios, sobre la ventaja que la superación del sexismo supone en el autoconcepto y habilidades vitales de las y los adolescentes no sexistas (Ahrens y O'Brien, 1996; Reed, 1999); representando una condición protectora frente a los problemas originados por los estereotipos tradicionales, como los trastornos de alimentación, mucho menos frecuentes entre las adolescentes con identidad no sexista (Snyder y Hasbrouck, 1996).
- 9) *Avances y limitaciones en la superación de las identidades sexistas.* Los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente entre los hombres. Diferencias que se producen también en la adolescencia (Lewin y Tragos, 1987) y podrían estar relacionadas con la forma en la que se construyen los *esquemas de género*, a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre este tema. Observándose, en este sentido, que las chicas tienen un nivel superior de conocimiento sobre el género que los chicos, que manifiestan actitudes más flexibles que ellos, y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género, debido probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino (Golombock y Fivush, 1994).

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS Y LOS ADOLESCENTES ACTUALES EN RELACIÓN AL SEXISMO Y A LA VIOLENCIA SEXISTA

En 1997 iniciamos una serie de investigaciones con el objetivo de: 1) conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo y el riesgo de violencia de género entre los y las adolescentes actuales; 2) y desarrollar programas educativos eficaces que permitan reducir las condiciones de riesgo detectadas, para favorecer la construcción de la igualdad y la prevención contra la mujer desde la educación secundaria.

En el estudio participaron un total de n=480 adolescentes, procedentes de 4 Institutos de Educación Secundaria de Madrid, de los que se seleccionaron varias aulas pa-

ra la aplicación del Programa, y otras como aulas de contraste o control. La edad media de los participantes fue de 15,57 años, con una desviación típica de 1,02 y un rango de 14-18 años. De ellos, el 47,3% (n = 227) eran varones y el 52,7% (n=253) mujeres.

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

1. La mayoría de las y los adolescentes parecen rechazar las creencias y estereotipos sexistas, así como las que justifican la violencia contra la mujer, reconociendo que éste problema afecta al conjunto de la sociedad. Una especial significación tiene, en este sentido, el reconocimiento de que la víctima tiene que denunciar la violencia, uno de los mensajes en los que más han insistido las campañas, las asociaciones de mujeres y las noticias emitidas por los diversos medios de comunicación; mensaje que parece haber calado tanto en las adolescentes como en los adolescentes de forma generalizada.
2. Las creencias sexistas y de justificación de la violencia son rechazadas en mayor grado por las adolescentes, el 70% o el 98%, de las cuales rechazan las creencias que lo expresan, que entre los adolescentes, entre los cuales el rechazo se sitúa del 43% al 86%, según el tipo de creencia. De lo cual se deduce la necesidad de orientar los programas educativos de forma que contribuyan a incrementar el rechazo al sexismo y la violencia con la que se relaciona también en ellos.
3. La tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en las relaciones interpersonales están estrechamente relacionadas con la tendencia a rechazar el resto de las creencias sexistas y de justificación de violencia contra la mujer. De lo cual se deduce que la lucha contra el sexismo puede ser considerada como una condición básica para construir una sociedad mejor para todas y para todos. Conviene tener en cuenta, además, que entre los adolescentes algunas de las creencias que justifican la agresión en las relaciones interpersonales, cuando alguien te ha quitado lo que era tuyo o te ha ofendido cuentan con un alto nivel de aceptación (uno de cada tres adolescentes está de acuerdo con dichas creencias).
4. Las creencias sexistas y de justificación de la violencia contra las mujeres están negativamente relacionadas con el tiempo que los y las adolescentes dedican al trabajo y al ocio intelectual; y correlacionan positivamente con otro tipo de actividades alternativas a aquellas y que no favorecen el desarrollo en dicho ámbito intelectual.
5. La distribución del tiempo futuro que anticipan los y las adolescentes, está también relacionada con sus



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

6. Analizando las creencias sexistas que resultan más y menos superadas se observa una especial dificultad para reconocer el papel que la historia y el contexto tienen en las desigualdades actuales entre hombres y mujeres; que tienden a ser atribuidas a diferencias biológicas con cierta frecuencia. Resultado que sugiere una escasa significación del estudio de la historia para comprender este tema.
7. El conocimiento y representación que los y las adolescentes manifiestan sobre los distintos problemas relacionados con la discriminación y la violencia sexista es muy desigual. Puesto que, por una parte, la mayoría de las/os adolescentes manifiesta cierta comprensión (aunque sea incompleta e imprecisa) de conceptos muy habituales en los medios de comunicación referidos a la violencia: como son los relacionados con : a) el acoso sexual; b) la violencia específica que se ejerce contra la mujer por el hecho de ser mujer; c) y las causas y posibles soluciones a este problema. Resultados que reflejan una influencia bastante significativa de la información que sobre estos temas han presentado los medios de comunicación, así como del probable rechazo que los distintos agentes educativos (madres, padres, profesoras/es) han podido transmitir sobre la violencia de la que informaban dichos medios.
8. Por otra parte, la mayoría de las/os adolescentes parecen desconocer de donde viene esta situación, cuál ha sido su evolución histórica, por qué hay menos mujeres en los puestos desde los que se organiza la sociedad... Puesto que , por ejemplo: a) sólo el 17% manifiesta cierto conocimiento de cómo y por qué eran explotadas las mujeres durante la Revolución Industrial; b) sólo el 29% se aproxima en su respuesta al preguntarles cuantos años tardó Francia en reconocer el derecho al voto a las mujeres después de reconocérselo a los hombres; c) sólo el 35% es capaz de mencionar a una científica que haya destacado a lo largo de la historia (incluyendo el momento actual), dificultad que contrasta con el hecho de que ninguno/a sea incapaz de mencionar a un científico; d) y el 44% parece ignorar por completo qué características tenían las mujeres que eran quemadas como brujas por la Inquisición.
9. La tendencia a contestar reflejando por lo menos cierta idea se hace mayoritaria solamente en una de las preguntas sobre la historia de las mujeres, la que hace referencia al Movimiento Feminista, en la que el 69% contesta incluyendo en su respuesta cierto conocimiento de por qué surgió y qué pretendía, aunque sea de forma bastante imprecisa e incompleta. Con mucha frecuencia, por ejemplo, tienden a reducirlo al Movimiento Sufragista, como si toda la *Historia* de la lucha por la igualdad (incluida en el currículum de historia que ellas y ellos recuerdan) se hubiera reducido a la lucha por el derecho a votar, como si la única discriminación sexista que recuerdan a partir de lo que han estudiado sea la negación de ese derecho.
10. Los resultados anteriormente expuestos reflejan que en general las mujeres siguen siendo invisibles en la historia que los y las adolescentes han aprendido en la escuela; y que es preciso incrementar y mejorar los intentos para superar este problema, que parece estar relacionado, además, con la dificultad para superar determinadas creencias sexistas (que les llevan a sobrevalorar la influencia de la biología para explicar los problemas actuales).
11. Los resultados reflejan que existe una relación significativa entre el conocimiento histórico y actual de las discriminaciones sexistas, así como entre cada uno de ellos y los esquemas a partir de los cuales los y las adolescentes interpretan la violencia que actualmente se ejerce contra las mujeres por el hecho de serlo. Relaciones que confirman la necesidad de incluir en el currículum actividades que permitan mejorar estos tres tipos de conocimiento así como la necesidad de superar la invisibilidad histórica de estos temas.
12. Los resultados obtenidos en la imagen social ideal y los valores que se consideran más relevantes en un hombre joven y en una mujer joven reflejan importantes similitudes en las dos primeras dimensiones, pero una diferencia muy significativa desde el punto de vista psicológico en la tercera; puesto que mientras las adolescentes consideran que los valores más importantes en una joven deben ser los mismos y en el mismo orden que en un joven o en su imagen social ideal (1.-simpatía; 2.-sinceridad; 3.-y atractivo físico, en tercer lugar), los adolescentes sitúan ésta tercera dimensión como lo más importante en una mujer joven. Parece por tanto que



el estereotipo sexista de la “mujer objeto” está superado por ellas pero no por ellos. El análisis de las respuestas que escriben en la prueba de frases incompletas confirma también la fuerza que sigue teniendo dicha imagen en el sexismo de los chicos.

13. Los resultados obtenidos sobre la distribución del tiempo actual reflejan que mientras las chicas dedican más tiempo a estudiar, a tareas domésticas, o a actividades culturales de tipo individual, ellos invierten ese tiempo en otro tipo de actividades, como el ordenador y el deporte (verlo o practicarlo). En relación a lo cual cabe interpretar algunas de las diferencias que se obtienen a través de la asociación libre, en la prueba de frases incompletas, en la que se observa que ellos mencionan al imaginar su futuro más escenarios relacionados con *el deporte, la conducción de vehículos y la consecución de una situación económica privilegiada*, que las adolescentes. Resultados que cabe interpretar en términos de la tradicional dualidad sexista, pero que también pueden reflejar la superior superficialidad de las asociaciones que tienen los chicos de esta edad, así como diferentes ritmos de desarrollo en la construcción de su identidad .
14. Cuando las adolescentes imaginan cómo va a ser su futuro (a los 30 años) lo asocian más con *escenarios de trabajo y de estudio* (seguir preparándose, haber terminado la carrera...) que los adolescentes. Además, ellas se ven con menor frecuencia en *situaciones laborales sexistas* de la que se ven ellos. Resultados que concuerdan con los que se obtienen al preguntarles cómo van a distribuir su tiempo en el futuro y que reflejan la superación de la tradicional desventaja que el sexismo suponía, en este sentido, para las mujeres, al excluir de sus proyectos y actividades el ámbito laboral; reflejándose, incluso, cierta inversión respecto a la situación anterior .
15. Respecto a las *referencias al aspecto físico*, nuevamente los resultados obtenidos a través de la asociación libre, en las frases incompletas, coinciden con los obtenidos a través del cuestionario estructurado, y según los cuales los adolescentes están más interesados por su propio aspecto físico de lo que parecen estarlo ellas. Resultados que contrastan con el hecho de que sean las adolescentes las que hacen “más esfuerzos por adelgazar”; así como con los publicados en diversos trabajos recientes sobre este tema, sobre el superior rechazo de las adolescentes a su imagen corporal y los problemas de alimentación y depresión que dicho rechazo origina.
16. De las distintas cuestiones evaluadas la que parece originar una mayor activación del sexismo entre

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

PROGRAMAS DESARROLLADOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado nos llevan a la conclusión de que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra las mujeres desde la educación secundaria es preciso promover las siguientes condiciones:

- 1) *Incluir la lucha contra el sexismo y la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar*. Los mecanismos a través de los cuales se siguen transmitiendo el sexismo y la violencia contra las mujeres son tan generales, profundos y, a veces, sutiles, que no basta con que la escuela se limite a no ser sexista, sino que resulta necesario incluir en el currículum escolar experiencias que contribuyan a combatir activa y explícitamente estos dos graves problemas. Experiencias que deberían :
 - Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales, que ayuden a superar los distintos componentes de los problemas que se quiere prevenir.
 - Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículum, incorporando contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre mujeres y hombres desde una *perspectiva histórica*, considerando sus causas y consecuencias, y enseñar a usar dicho análisis para valorar situaciones actuales y mejorar situaciones futuras; sensibilizando sobre el largo camino que se ha recorrido en la construcción de la igualdad y lo que todavía queda por alcanzar.
 - Desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos sexistas, que contribuyen a la violencia contra las mujeres, y para generar esquemas alternativos, aplicando dichas habilidades a todos los niveles en los que se producen el sexismo y la violencia sexista (una/o misma/o, la relación con la pareja, otras personas, el lenguaje, los medios de comunicación...)



- Ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos, al reducir los valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo), e impidiendo el desarrollo de los valores tradicionalmente asociados al otro sexo, o incluso discriminando a las personas que los incluyen en su identidad.
- 2) Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a las/os adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad esos ambiciosos ideales (entre los que se incluye la superación del sexismo y la violencia sexista) que la mayoría parecen asumir; para lo cual es imprescindible que coordinen los diversos papeles de su proyecto futuro (valores, trabajo, pareja, hijas/os, tareas domésticas, ocio...), prestando una especial atención a la necesidad de coordinar el ámbito privado y el ámbito público, para conseguir un equilibrado y no sexista reparto de responsabilidades y derechos.
- 3) Orientar la intervención de forma que llegue también a los chicos y a los casos de riesgo (detectados tanto en ellas como, y especialmente, en ellos); ayudándoles a afrontar la alta incertidumbre que suelen experimentar en la adolescencia, y desarrollando habilidades que les permitan tratar constructivamente con los sentimientos de inseguridad y debilidad, y luchar contra el abuso y la exclusión desde las relaciones que se construyen en la escuela.
- 4) Llevar a cabo experiencias de discusión y aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, actitudes, rendimiento...) y favorecer una participación activa de todas y todos en el sistema escolar, incrementando y distribuyendo las oportunidades de poder y protagonismo, en lugar de reproducir en la escuela las discriminaciones sexistas que excluyen a las mujeres del poder y a los hombres de la empatía y el cuidado de los demás.
- 5) Integrar la lucha contra la violencia sexista dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos, ayudando a descubrir que estos problemas perjudican no sólo a sus víctimas más visibles sino a toda la sociedad; integrándolos en una perspectiva más amplia, universal. Y para conseguirlo conviene: estimular en todos y en todas el desarrollo de: a) la capacidad para ponerse en el lugar de los demás (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; b) la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en

las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos, extendiendo dicha comprensión a las violaciones a los derechos humanos que se producen en el ámbito privado, en el que suelen concentrarse la mayoría de las violaciones a los derechos humanos de la mujer.

- 6) Ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia de género, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven; así como la especial vulnerabilidad que tienen las mujeres, las niñas y los niños.
- 7) Desarrollar habilidades interpersonales alternativas a la violencia, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de forma constructiva; así como habilidades que protejan contra la victimización, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas y pedir ayuda.
- 8) Integrar la intervención que se realiza en la escuela con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad. Conviene no olvidar que las causas de la violencia sexista 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: a) cada uno de los contextos en los que se desarrollan (la familia, el ocio, la escuela...); b) las relaciones que existen entre dichos contextos; c) otras influencias sociales de una generalidad intermedia, como la que ejercen los medios de comunicación o el mercado laboral; d) y el conjunto de estructuras y creencias sociales que caracterizan a la sociedad en la que se encuentran.

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 el programa desarrollado se incluían nuevas actividades, diseñadas específicamente para superar el sexismo y la violencia contra las mujeres, y algunas de las elaboradas en programas anteriores desde una perspectiva más general (Díaz-Aguado, 1996). El esquema seguido fue el siguiente:

- 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 documento audiovisual *La mujer en la publicidad* (incluido en el vídeo I de los programas).
 - Evaluación de Mensajes para la igualdad en equipos heterogéneos.
 - Análisis de textos.
- D) La representación de la violencia.
 - Discusión sobre las consecuencias de la violencia a través del documento audiovisual de ACNUR *Odio y destrucción* (incluido en el vídeo I de los programas).
 - Discusión sobre la violencia contra la mujer a partir de documentos de prensa y/o televisión (como el documento *Hogar triste hogar*, incluido en el vídeo I de los programas).
 - Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia.
- F) Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia sexista.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

La valoración que del programa hizo el profesorado que lo aplicó permite llegar a las siguientes conclusiones.

1. *La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia sexista.* Una de sus principales aportaciones parece haber sido haber hecho posible la incorporación transversal de los valores relacionados con la igualdad y el rechazo a la violencia sexista 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 sexista.* 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 sexista 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 sexista).

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 sexista.
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 mejora 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 sexista 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 sexista 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 contra las mujeres, 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 contra las mujeres (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado) .
7. *Las actividades sobre la prevención de la violencia sexista 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 hacia las mujeres 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 sexista 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 di-

ficultad y resistencia, especialmente entre los chicos. La comparación de los cambios que se observan en los alumnos y alumnas del grupo experimental, que participó en el programa, con los/as del grupo de control, que no participó, refleja su eficacia para:

- 1) La superación de las *Creencias sexistas y de justificación de la violencia contra las mujeres*, tanto en los como en las adolescentes.
- 2) El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia sexista 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 hacia las mujeres.
- 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahrens, J.; O'Brien, K. (1996) Predicting gender-role attitudes in adolescent females: Ability, agency and parental factors. *Psychology of Women Quarterly*, 20 (3), 409-417.
- Arnold, K.; Noble, K.; et al. (1996) *Remarkable women: Perspectives on female talent development. Perspectives on creativity*. Cresskill: Hampton Press.
- Badinter, E. (1980) *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós. Fecha de la edición en castellano 1981.
- Bakan, D. (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Baldwin, D. ; Harris, S.; Chambliss, L. (1997) Stress and illness in adolescence. Issues of race and gender. *Adolescence*, 32, 128, 839-853.
- Broderick, P. (1998) Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies. *Journal of Early adolescence*, 18(2), 173-191.
- Bybee, J. (1998) The emergence of gender differences in guilt during adolescence. En: Bybee, J. (Ed.); et al. (1998) *Guilt and Children*. USA: Academic Press.
- Caron, S.; Carter, B. (1997) The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women.



- The Journal of Social Psychology*, 137 (5), 568-587.
- Cross, S.; Madson, L. (1997) Models of Self: Self-construals and Gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Crowell, N.; Burgess, A. (1996) (Eds.) *Understanding violence against women*. Washington: National Academic Press.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. ; Martínez Arias (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, serie Estudios, nº 73.
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R.; Varona, B. Et Al. (2001) *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Garnefski, N.; Arends, E. (1998) Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21(1), 99-107.
- Gerber, G. (1995) Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice. Psychological theory and woman development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Golombock, S. Fivush, R. (1994) *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Hastings, T.; Anderson, S.; Kelley, M. (1996) Gender differences in coping and daily stress in conduct-disorder and non-conduct-disordered adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 18(3), 213-226.
- Jackson, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- Kalmus, D. (1984) The intergenerational transmission of marital aggression. *Journal of Marriage and the family*, 46, 1, 11, 19.
- Karniol, R.; Garay, R.; Ochion, Yaell; Harari, Y. (1998) Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence?. *Sex Roles*, 39(1-2), 45-59.
- Kauffman, J.; Zigler, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- Killen, M.; Turiel, E. (1998) Adolescents' and young adults' evaluations of helping and sacrificing for others. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 355-375.
- Kling, K.; Hyde, J.; Showers, C.; Buswell, B. (1999) Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Lewin, M. ; Tragos, L. (1987) Has the feminist movement influenced adolescent sex roles attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles*, 16, 125-135.
- Maccoby, E. (1990) Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Martin Serrano, E. ; Martín Serrano, M. (1999) *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- O'Keefe, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.
- O'Toole, L.; Schiffman, Jessica, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- Reed, L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11,1, 93-110.
- Rutter, M. (1983) Stress, coping and development: Some issues and some questions. En: Garnezy, N.; Rutter, M. (Eds.) *Stress, coping and development*. New York: MacGraw-Hill.
- Shapiro, S.; Newcomb, M.; Loeb, T. (1997) Fear of fat, disregulated-restrained eating, and body-esteem. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 26,4, 358-365. ge.
- Snyder, R.; Hasbrouck, L. (1996) Feminist identity, gender traits and symptoms of disturbed eating among college women. *Psychology of Women Quarterly*, 20(4), 593-598.
- Strauss, M.; Yodanis, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58(4), 825-841.
- Sugarman, D.; Frankel, S. (1996) Patriarchal ideology and wife-assault: A meta-analytic review. *Journal of family violence*, 11(1), 13-40.