

3. EL CURRÍCULUM DE LA NO VIOLENCIA

En este bloque se describe cómo incluir en el currículum contenidos específicos relacionados con la violencia y su prevención, así como pautas generales y ejemplos para el desarrollo de este tipo de programas con adolescentes, utilizando los derechos humanos como punto de partida general, transformando las representaciones que pueden conducir a la violencia, como el sexismo o el racismo, y favoreciendo que se incorpore el rechazo a la violencia en la propia identidad, incluyendo en este sentido también la violencia más próxima, la que puede producirse en la escuela. La tutoría proporciona un contexto muy adecuado para trabajar algunas de las actividades propuestas en estos programas, aunque su eficacia suele incrementarse al desarrollarlos, por lo menos en parte, también a través de materias evaluables.

La adaptación de los programas a la peculiaridad de cada contexto exige analizar qué condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia se dan en él, como propone el enfoque ecológico y se describe en el primer apartado de este bloque. Para comprender la relevancia y dificultad de dicho análisis conviene tener en cuenta que la crispación que produce la violencia suele distorsionar el análisis de sus causas (simplificándolo, buscando *chivos expiatorios*, o incluso culpabilizando a la víctima en lugar de responsabilizar al agresor). Para prevenirla, es preciso reconocer que sus causas son múltiples y complejas; puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Las investigaciones realizadas demuestran que los programas escolares de prevención de la violencia pueden resultar eficaces para modificar todas estas influencias (por ejemplo, desarrollando una actitud crítica respecto a lo que se ve en televisión o modificando creencias y estructuras sexistas existentes en el macrosistema); eficacia que aumenta incrementando la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad.

1. Las causas de la violencia
2. Pautas generales para la elaboración de programas
3. Punto de partida general: los derechos humanos
4. La representación de la violencia
5. Prevenir el racismo desarrollando la tolerancia
6. Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad
7. Un decálogo contra la violencia en la escuela

3.1. LAS CAUSAS DE LA VIOLENCIA

Para que los intentos de prevenir la violencia sean eficaces conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas en términos de la

interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios en los que se desarrollan, las relaciones entre dichos escenarios, la influencia que sobre ellos ejercen otros sistemas sociales, y el conjunto de creencias y valores de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Cuando se analiza cada caso violento desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo de violencia y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar divulgados en los últimos años por los medios de comunicación, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. En este apartado van a analizarse, desde una perspectiva ecológica, algunos de los resultados obtenidos al estudiar los distintos contextos en los que transcurre la vida durante la infancia y la adolescencia, con el objetivo de conocer las condiciones de riesgo de violencia y las condiciones que protegen de este problema.

La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia es la planteada desde el enfoque ecológico, (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), y su diferenciación en cuatro niveles : 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia; 2) el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia); 3) el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

El microsistema familiar

Una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar. La intervención a través de la familia es especialmente importante porque a través de ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás, esquemas que tienen una gran influencia en el resto de las relaciones que se establecen.

La mayoría de los niños y adolescentes han encontrado en el contexto familiar que les rodea condiciones que les han permitido desarrollar una visión positiva de sí mismos y de los demás, necesaria para: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades de forma positiva y con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela; condiciones que les protegen de la violencia. En determinadas situaciones, sin embargo, especialmente cuando los niños están expuestos a la violencia, pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos papeles: agresor y agredido,

percepción que puede llevarles a legitimar la violencia al considerarla como la única alternativa a la victimización. Esta forma de percibir la realidad suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen, reproduciendo en ellas la violencia sufrida en la infancia.

Los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia reflejan que *con frecuencia* su propia familia de origen también fue violenta. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con los propios hijos y con la pareja. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la transmisión del maltrato no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema con sus hijos (Kauffman y Zigler, 1989). Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no fueron maltratadas en su infancia.

Cómo romper el ciclo de la violencia

Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos difieren de los que sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia (Egeland, Jacobiz y Sroufe, 1988; Kauffman y Zigler, 1989):

1) El establecimiento de vínculos afectivos no violentos, que proporcionen experiencias positivas acerca de uno mismo y de los demás. Una especial importancia parecen tener, en este sentido: 1) una relación afectiva segura (no violenta) con uno de los padres; 2) una relación afectiva estable y satisfactoria durante la edad adulta (con una pareja no violenta); 3) y una relación terapéutica eficaz.

2) La conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra(s) personas las emociones que suscitaron. Cuando, por el contrario, dichas experiencias se justifican conceptualizándolas como disciplina el riesgo de reproducirlas aumenta.

3) El compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia.

4) Y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta y educar adecuadamente a los hijos.

El riesgo de la transmisión varía también, como veremos más adelante, en función de la interacción que se establece en la familia y entre ésta y el resto de la sociedad.

Violencia y deterioro de la vida familiar

Existe actualmente un creciente consenso en conceptualizar el maltrato de los niños por sus padres como el deterioro extremo de las relaciones que se producen en el contexto familiar. Y puede definirse como: “*el tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de cuidar al niño le proporcionan y que representa un grave obstáculo*

para su desarrollo”.

El maltrato contribuye a deteriorar aún más la interacción familiar al: 1) disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) repetirse crónicamente y hacerse con ello más grave; 3) y extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen (Burgess y Conger, 1978).

Suele darse una estrecha asociación entre la utilización de la violencia con los niños y su uso entre los adultos que con ellos conviven. Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que más del 40% de los padres que maltratan a sus hijos tienen relaciones violentas entre sí (Strauss et al., 1980). Los estudios realizados sobre mujeres maltratadas reconocen que vivir dichas situaciones genera en los niños problemas similares a los que produce el hecho de ser maltratados directamente (Emery, 1989).

Existe actualmente un gran consenso en aceptar que la probabilidad de la violencia aumenta cuando el *nivel de estrés que experimentan los padres es superior a su capacidad para afrontarlo* (Strauss y Kantor, 1987).

Una importante fuente de estrés familiar procede, sin lugar a duda, de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar (condiciones higiénicas, falta de espacio, temperaturas extremas...). En función de lo cual puede explicarse por qué dichas condiciones extremas son una condición de riesgo psico-social para las personas que en ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de violencia (Wolfe, 1988). Conviene tener en cuenta que la pobreza no produce por sí sola la violencia, sino que aumenta su probabilidad. En otras palabras, que la mayoría de las familias que atraviesan por dificultades económicas graves no son violentas; y que la violencia se produce en todas las clases sociales.

De lo anteriormente expuesto se deduce que una de las actuaciones necesarias para eliminar la violencia familiar es mejorar las condiciones de vida de las familias que atraviesan por graves dificultades económicas.

El microsistema escolar

Los estudios realizados en los últimos años sobre la violencia escolar (a la que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón) reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Los estudios realizados sobre el *bullying* en la escuela reflejan que éste se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer. Parece que a lo largo de su vida escolar todos los alumnos podrían verse dañados por este problema, como observadores pasivos, víctimas o agresores.

Y es que como sucede con las otras formas de violencia, la intimidación y

victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven:

1) *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (disminución del rendimiento, baja autoestima...).

2) *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.

3) *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

4) *En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando una escalada de graves consecuencias.

Para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela es preciso:

- a) Adoptar un *estilo no violento* para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.
- b) Desarrollar una *cultura de la no violencia*, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización.
- c) Romper la "*conspiración del silencio*" que suele establecerse en torno a la violencia, en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva, que si no se interrumpen activamente desde un principio tienden a ser cada vez más graves.

Apenas se han realizado investigaciones sobre qué condiciones incrementan el riesgo de que surja la violencia en las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos, pero los escasos estudios existentes sugieren la posibilidad de extrapolar la mayoría de los resultados obtenidos, en este sentido, en contextos familiares; según los cuales, el riesgo de violencia se incrementaría, por ejemplo, con: la falta de habilidades sociales (de comunicación y de resolución de conflictos), el estrés y la justificación de la violencia.

Antecedentes de los escolares que ejercen o sufren la violencia en la escuela

Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996), reflejan que ésta se produce con una frecuencia superior a lo que cabría temer. En dichos estudios se observa, también, que tener amigos y ser aceptado por los compañeros constituyen factores protectores de dicha violencia.

Entre los escolares que son víctimas de la violencia de sus compañeros suelen diferenciarse dos situaciones: 1) la víctima típica o pasiva; y 2) la víctima activa.

- **La víctima típica, o víctima pasiva** se caracteriza por :

1) Una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un solo amigo entre los compañeros); detectado tanto a través de las pruebas sociométricas, que se incluyen en el apartado 1.8, como a través de la observación (en el recreo o cuando los propios alumnos eligen con quién llevar a cabo una actividad); en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre.

2) Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).

3) Cierta orientación a los adultos, que cabe relacionar con el hecho observado en algunos estudios entre las víctimas pasivas de haber sido y/o estar siendo sobreprotegidas en su familia.

4) La conducta de las víctimas pasivas coincide con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, en relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) y por las chicas (entre las que las características son más frecuentes pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, por qué las víctimas pasivas disminuyen con la edad.

- **La víctima activa** . En la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, incluyendo como la segunda situación de victimización (menos frecuente y clara que la anterior), la de los escolares que se caracterizan por:

- 1) Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización.
 - 2) Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración, disponibilidad a emplear conductas agresivas, irritantes, provocadoras. A veces, las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores.
 - 3) Un rendimiento y un pronóstico a largo plazo peores, en ambos casos, al de las víctimas pasivas.
 - 4) Los escolares que son víctimas activas agresivas en la relación con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.
 - 5) Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad. Y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos.
- **Los agresores** se caracterizan por:
 - 1) Una situación social negativa, siendo incluso rechazados por una parte importante de sus compañeros, pero están menos aislados que las víctimas, y tienen algunos amigos, que les siguen en su conducta violenta.
 - 2) Una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás, al abuso de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás). Son bastante impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.
 - 3) Su capacidad de autocrítica suele ser nula; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta.
 - 4) Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.
 - 5) La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia.

6) Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos, los que inician la agresión y la dirigen, de los agresores pasivos, que les siguen, les refuerzan y les animan; y que parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriormente mencionados pero en menor grado.

Para prevenir las situaciones de victimización y agresión, o ayudar a salir de ellas, conviene prestar una especial atención a su detección: 1) erradicando las situaciones de aislamiento y de confrontación que las favorecen, a través de procedimientos como el aprendizaje cooperativo que se describe en los apartados 1.5 y 1.6; 2) desarrollando las habilidades de comunicación (apartados 2.3 y 4.4) y de resolución de conflictos (apartados 4.2, 4.3, 4.5 y 4.6), así como las habilidades de prevención del abuso escolar (incluidas en el apartado 3.7); 3) y creando contextos normalizados en los que las víctimas puedan pedir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, como las asambleas de aula que se describen en el apartado 5.2.

3.-La relación entre la escuela y la familia

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las características del mesosistema de los niños que influyen en el riesgo de violencia se han concentrado en el estudio de la vida familiar y su entorno, encontrando como principal condición de riesgo que aquél suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos, asociaciones...).

La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuyen el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: 1) ayuda para resolver los problemas; 2) acceso a información precisa sobre otras formas de resolver los problemas; 3) y oportunidades de mejorar la autoestima.

A partir de lo expuesto en los dos párrafos anteriores se deduce que la lucha contra la exclusión a la que están sometidas algunas familias debe ser considerada como un principio básico de prevención de la violencia.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, como se reconoce desde el enfoque ecológico, que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema de los niños aumenta cuando existe comunicación entre ellos.

De acuerdo al principio básico planteado por el enfoque ecológico, una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la prevención de la violencia es *estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia*, comunicación que resulta especialmente necesaria para los niños con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo de violencia. Cabe temer, sin embargo, que las razones que subyacen al aislamiento que suele caracterizar a sus familias dificulten también la relación entre dichas familias y el sistema escolar. Las investigaciones que hemos realizado recientemente, en este sentido, sugieren la necesidad y posibilidad de desarrollar nuevos esquemas de colaboración con dichas familias (respetando el papel de cada agente

educativo y evitando el paternalismo y la estigmatización...) para que esta comunicación resulte eficaz (Díaz-Aguado, Dir., 2001).

4.-El papel de los medios de comunicación

Los medios de comunicación nos ponen en contacto casi permanente con la violencia, con la que existe en nuestra sociedad y con la que se crea de forma imaginaria. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas que origina la violencia en los niños y en los jóvenes. Los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, las siguientes conclusiones:

1.-Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se derivan dos importantes conclusiones: 1) la necesidad, ampliamente reconocida, de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión; 2) así como la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de la televisión con carácter educativo, para prevenir la violencia.

2) La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.

3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de la televisión.

4) La incorporación de la tecnología audiovisual (televisión, cine, vídeo...) al aula de clase puede ser de gran utilidad como instrumento educativo para prevenir la violencia, proporcionando un excelente complemento de otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, como complemento de otras herramientas más utilizadas, cabe destacar que aquellos: 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 con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor). En los apartados 4.4, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6 se incluyen diversas actividades y materiales audiovisuales de gran eficacia en este sentido.

El macrosistema social. Creencias y actitudes que contribuyen a la violencia

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes; entre los que cabe destacar, por ejemplo:

1) La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.

2) La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quién la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.

3) La comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia así como de la complejidad de las causas que la originan; y la superación del 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.

4) El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, y la sensibilización de la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.

5) La superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

3.2. Pautas generales para la elaboración de programas

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado nos llevan a la conclusión de que para prevenir la violencia conviene incluir en el currículum escolar contenidos específicos que ayuden a combatir los problemas que conducen a la violencia, desarrollando los siguientes objetivos:

1) *Dar a los alumnos y a las alumnas más protagonismo en su propio aprendizaje, adecuando dicho papel a las características y tareas básicas de cada edad.* En el bloque 6 puede encontrarse una descripción de dichas tareas. En el caso de la adolescencia, edad a la que corresponden las actividades diseñadas en este tercer bloque, es preciso favorecer: 1) la construcción de una identidad diferenciada y positiva; 2) ayuda para afrontar la incertidumbre que dicho proceso conlleva; 3) el desarrollo del pensamiento abstracto y su aplicación a la comprensión de uno mismo y de los demás; 4) y experiencias de poder y responsabilidad que faciliten una adecuada transición al papel adulto.

2) *Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar.* Para entender la importancia de este objetivo, conviene recordar que desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas de integración escolar detectados desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

3) *Distribuir las oportunidades de protagonismo.* Los estudios observacionales reflejan que los niños y adolescentes con comportamiento antisocial suelen mantenerlo e incrementarlo porque con dicho comportamiento obtienen la atención de personas significativas para ellos (compañeros, profesores...); atención que tiende a convertirse en un premio debido a la fuerte necesidad de protagonismo que les caracteriza y a la ausencia de alternativas positivas para conseguirlo.

4) *Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos* (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), *afectivos* (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) *y de comportamiento* (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia); con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia; puesto que: 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 la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Los programas de prevención de la violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia.

5) *Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia,* incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles), de naturaleza destructiva para todos los que con ella conviven y contra el cual se puede y se debe luchar; adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la violencia ni ser su víctima.

6) *Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos.* Para prevenir la violencia es preciso incluir dicho objetivo dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.

7) *Superar las representaciones que conducen a la violencia, como el sexismo, el racismo y la xenofobia.* Y es que determinadas actitudes y creencias que existen en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes.

8) *Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores.* Los estudios realizados nos han permitido comprobar la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia, como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados 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 con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor) .

9) *Desarrollar la democracia escolar.* Con ello se consigue avanzar en los objetivos anteriormente expuestos, y aumentar la eficacia de los profesores en la transmisión de los valores, mejorar la calidad de la vida en la escuela y proporcionar a los jóvenes la oportunidad de apropiarse de uno de los bagajes más valiosos que ha desarrollado la humanidad: la democracia, bagaje que representa una de las mejores herramientas contra la violencia.

10) *La colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad.* Para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y la participación de los padres y las madres en la vida de la escuela, desde esquemas basados en el respeto mutuo (respecto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para lograr un objetivo compartido: mejorar la calidad de la educación y de la convivencia en cuyo contexto se produce.

Innovaciones educativas

De los objetivos anteriormente expuestos se desprende que para enseñar a construir la no-violencia es imprescindible incorporar innovaciones educativas que, adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollarla, y que son: 1) *discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos* (apartado 2.3) sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el centro educativo, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo* (apartado 1.5 y 1.6) , 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 puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos (apartados 4.2, 4.3, 4.4 y 4.5); y 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 (apartado 5.2).

Los cuatro procedimientos anteriormente mencionados 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.

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, o elaborando una campaña para prevenir la violencia de género dirigida a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el sexismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la igualdad.

Las tareas mencionadas en el apartado anterior parecen favorecer el aprendizaje significativo a través de la realización compartida de tareas completas, gracias al andamiaje proporcionado por los contenidos, materiales y procedimientos a partir de los cuales se llevan a cabo. La eficacia de dichas tareas ha sido analizada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje. Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la creación de esta *ficción estratégica* permite a la persona experta transmitir a la novata el bagaje adquirido por aquella con anterioridad, superando así algunas de las dificultades de determinados individuos y objetivos. Para ello, el que enseña debe asegurarse de que la tarea surja en el proceso de la interacción, de forma que el que aprende vaya *apropiándose* del objetivo y del procedimiento, para lo cual el que enseña debe *apropiarse* de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea.

Los grupos heterogéneos

La mayoría de las actividades que a se describen en este tercer bloque se basan en la discusión (apartado 2.3) o el trabajo cooperativo en equipos heterogéneos (1.6), en los que debe mezclarse al máximo la diversidad que exista en el grupo respecto a las siguientes características: género, rendimiento en la materia desde la que se lleva a cabo la actividad (o rendimiento general, si se trata de la tutoría), nivel de abstracción manifestado al razonar sobre los valores que se van a trabajar (puede utilizarse para evaluarlo la escala de

evaluación del razonamiento moral,, 2.4), riesgo de violencia y nivel de integración en el colectivo de la clase (sociometría, 1.8.).

Secuencia de actividades y contenidos

Ejemplo de un posible desarrollo del programa en secundaria, a partir de actividades diseñadas en los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*,(Díaz-Aguado, Dir., 1996) con actividades de los programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (2002) y *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión* (2001).

El ejemplo que a continuación se describe consta de 15 sesiones básicas, en las que se utiliza sobre todo el procedimiento de discusión entre compañeros (2.3), y dos sesiones complementarias, para desarrollar de forma paralela una investigación con el procedimiento de aprendizaje cooperativo (2.6), en cuyo caso el número total de sesiones de 50 minutos dedicadas el programa sería, como mínimo, de 17.

A) Democracia es igualdad. Número mínimo de sesiones: 2.

- 1.-Desarrollo inicial de habilidades de comunicación con la técnica de la rueda, a partir del spot.
- 2.-Discusión por grupos heterogéneos sobre distintos tipos de discriminación, enfatizando la conexión con la vida cotidiana, y las discriminaciones sufridas o ejercidas.

En el apartado 4.4.(Enseñando habilidades de comunicación), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, con las que establecer esquemas y habilidades básicas que favorecen la eficacia de las siguientes.

B) Los derechos humanos. Número mínimo de sesiones: 3.

- 3.-Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
- 4.-Comparación con la declaración elaborada en 1948.
- 5.-Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos más frecuentes que existen en la sociedad actual, intentando llegar a las violaciones en la vida privada y en las relaciones existentes entre los jóvenes.

En el apartado 3.3.(El punto de partida: los derechos humanos), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, con las que favorecer el desarrollo de una perspectiva general, basada en la empatía hacia todos los seres humanos, a partir de la cual favorecer las actividades siguientes.

C) La violencia. Número mínimo de sesiones: 2.

- 6.-Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*. En el apartado 3.4.(La representación de la violencia), puede encontrarse una descripción de dicha actividad, en la que se busca estimular una representación general de todo tipo de violencia que ayude a combatirla,

descubriendo que destruye tanto a los agresores como a todas las personas que con ella conviven sin hacer nada por evitarla.

7. Sesgos y distorsiones que contribuyen a la violencia. En el apartado 4.3 (Ayudando afrontar el estrés) puede encontrarse una descripción de dichos sesgos y como favorecer su superación, y en el 4.6 (representación de papeles y literatura) un ejemplo de cómo utilizar para su detección relatos literarios.

D) Representaciones que conducen a la discriminación y a la violencia. El racismo, la xenofobia, el sexismo... Número mínimo de sesiones: cinco.

D.1) Racismo y xenofobia. Número mínimo de sesiones: 2.

8 y 9 .Mensajes contra el racismo. En el apartado 3.5.(El desarrollo de la tolerancia), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, en las que el alumnado se convierte en experto contra el racismo, favoreciendo con ello que adquieran las habilidades básicas que se requieren para ello y al mismo tiempo que se identifiquen con su objetivo: la defensa de la tolerancia.

D.2) Sexismo y diferencias de género. Número mínimo de sesiones: 3.

10. Detección del sexismo y generación de alternativas, a través del lenguaje o la publicidad.

11. Discusión sobre la violencia sexista: sobre sus causas, consecuencias, cómo comienza, cómo evoluciona, cómo prevenirla; prestando una especial atención a los prejuicios y errores de percepción e interpretación que muchas personas tienen sobre este tema.

12. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género. En el apartado 3.6.(Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, en las que el alumnado se convierte en experto contra el sexismo y la violencia que con él se relaciona, favoreciendo con ello que adquieran las habilidades básicas que se requieren para ello y al mismo tiempo que se identifiquen con su objetivo: la construcción de la igualdad.

E) Violencia en la escuela. Número mínimo de sesiones: 2.

14 y 15. Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela. En el apartado 3.7.(Un decálogo contra la violencia en la escuela), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, en las que se favorece que el alumnado integre lo aprendido en las sesiones anteriores para superar una de las formas de violencia más próximas y frecuentes.

F) Investigación cooperativa, incluyendo todos los temas tratados con anterioridad para ser investigados por especialidades diferentes. Número mínimo de sesiones: 2

La eficacia de las actividades anteriormente mencionadas puede mejorarse si de forma paralela se realiza una investigación, siguiendo el procedimiento de aprendizaje cooperativo para secundaria (resumido en el apartado 1.6) en materias evaluables. Dentro de la cual podrían llevarse a cabo, por ejemplo, las siguientes investigaciones:

1) *Estudio de la violencia existente en el Instituto y elaboración de propuestas para erradicarla*, incluyendo propuestas sobre las sanciones que conviene aplicar cuando surja la violencia. En este trabajo, de tipo psicosocial, los alumnos podrían llevar a cabo encuestas a los distintos componentes de la comunidad educativa e integrar sus resultados.

2) *Análisis de los casos de violencia entre jóvenes* a través de las noticias que publican los medios de comunicación. Para llevar a cabo este trabajo de investigación convendría que el grupo de expertos que lo fuera a realizar revisara las noticias que sobre este tema publicaran diversos medios durante cierto tiempo.

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

4) *Estudio sobre el respeto a los derechos humanos de hombres y mujeres en el mundo actual*. Entre los documentos básicos para llevar cabo dicho trabajo cabe destacar los elaborados por Naciones Unidas sobre este tema, como son los relativos a: la *Eliminación de la Discriminación a la Mujer* y la *IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*, celebrada en Pekín en 1995.

3.3. Punto de partida general: los derechos humanos

Objetivos

Las actividades que a continuación se describen *pretenden* desarrollar en el alumnado 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 genero humano, y reconociendo la universalidad de derechos y la dignidad de cualquier persona.

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

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), que pueden ser evaluados con el procedimiento del apartado 2.4. 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. La visualización de las imágenes de los campos de exterminio nazis pueden favorecer esta actividad. En el vídeo uno de los “Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes” se incluye un documento, “Breve historia del racismo”, que contiene dichas imágenes. Antes de presentar la actividad conviene sensibilizar 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 mezcle 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).

Comparación con la declaración elaborada en 1948

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).

Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos más frecuentes que existen en la sociedad actual

Para favorecer la conexión de estas actividades sobre derechos humanos con la vida cotidiana de los alumnos, conviene llevar a cabo una discusión, en este sentido, intentando que reflexionen no sólo sobre sus derechos sino también sobre sus deberes (derivados, por ejemplo, de la necesidad de respetar los derechos de los demás) y que descubran las amenazas contra los derechos humanos que existen en el ámbito privado y en las relaciones entre adolescentes.

3.4. La representación de la violencia

Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla

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 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).

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.
- 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 los alumnos están expuestos, 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 sufre.
- 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 alumnos 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.

Discusión sobre la naturaleza de la violencia a partir del vídeo Odio y destrucción, de ACNUR

Los alumnos 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 vídeo *Odio y destrucción*, 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 (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) es distribuido directamente por dicho organismo, y ha sido además incluido con su autorización en los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (1996), que distribuye el Instituto de la Juventud, y en el *Programa prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (2002), que distribuye el Instituto de la Mujer. Este documento audiovisual 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*,

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

- 1) ¿Qué quiere transmitir el vídeo?;
- 2) ¿Qué sentimientos y emociones te produce el vídeo?

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

- 3) ¿Crees que la violencia genera violencia?;
- 4) ¿Cómo se representa en el vídeo?
- 5) Y sobre aspectos concretos del vídeo: ¿sabéis qué representan las personas que observan la escena del asesinato con la cara tapada?, ¿y cuando el asesino entrega a una de estas personas el cuchillo?

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

- 1) Discusión con todo el grupo (sobre las dos primeras preguntas).
- 2) Discusión por subgrupos (preguntas 3-5).
- 3) Y puesta en común.

Para llevar a cabo las tres fases puede ser necesario algo más de hora y media. Si sólo se dispone de una hora, conviene orientarla únicamente a la primera fase, con todo el grupo. En el apartado 2.3 puede encontrarse más información sobre cómo educar en valores a través del debate y la discusión.

3.5. Prevenir el racismo desarrollando la tolerancia

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene 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 inhumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. En función de lo cual no resulta sorprendente que las creencias sexistas y racistas estén estrechamente relacionadas con la violencia que se ejerce contra los colectivos a los que se aplican.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que una de las causas más importantes de la intolerancia son las diferencias de estatus y poder que existen entre los seres humanos. El prejuicio puede ser utilizado para *legitimar* dichas diferencias. Numerosas situaciones históricas así lo reflejan: el hecho de considerar a las personas sometidas a situaciones de esclavitud y explotación como inferiores (en inteligencia, ambición...) ha sido utilizado para dar apariencia de justificación a las injusticias que con esas personas se cometían. Por otra parte, cuando se negaba a las mujeres el derecho a votar, solía argumentarse que su desarrollo intelectual era inferior al de los hombres.

Al igualar el poder que existe entre dos grupos los prejuicios entre ambos suelen disminuir. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene la igualdad de oportunidades para desarrollar la tolerancia.

La Historia de la Humanidad refleja que intolerancia y violencia suelen producirse de forma paralela, como dos caras de una misma moneda, cada uno de estos dos problemas contribuye a que el otro aumente. La intolerancia está en el origen de la violencia. Y la violencia genera intolerancia. En una guerra, por ejemplo, la imagen del enemigo suele ser extremadamente estereotipada, con características infrahumanas, contra las cuales es más fácil emplear la violencia.

La integración física como condición necesaria pero no suficiente para la integración social de las minorías

Los estudios realizados desde los años 60 en aulas en las que conviven alumnos de distintos grupos étnicos reflejan que con frecuencia existen problemas de intolerancia, especialmente en los alumnos del grupo mayoritario o con más poder, y que sus compañeros de grupos minoritarios sufren con frecuencia situaciones de aislamiento y exclusión, sobre todo cuando se encuentran en situación de desventaja socioeconómica o académica. A partir de dichos estudios se comprueba también que la existencia de dichos problemas disminuye con tres cualidades básicas, que conviene promover:

1) *Capacidad de comprensión de las diferencias sociales.* En uno de los principales estudios llevados a cabo sobre la intolerancia en la adolescencia (Glock et al., 1975) se observó que las principales diferencias detectadas entre los alumnos más y menos intolerantes eran de tipo cognitivo. Y giraban, sobre todo, en torno a la forma de explicar las diferencias sociales detectadas; en relación al contexto social, cultural, económico e histórico, por parte de los adolescentes tolerantes, o al margen de dicho contexto, como si se derivaran automáticamente de las diferencias biológicas y fueran innatas e inmodificables, por parte de los adolescentes intolerantes.

2) *Igualdad de estatus.* La igualdad del estatus (socio-económico o académico) de distintos grupos favorece el establecimiento de relaciones positivas. La mayoría de los estudios realizados, en este sentido, señalan que la intolerancia se activa cuando, al hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario, se une el de pertenecer a un grupo en desventaja social, económica o cultural. A partir de la teoría del contacto (Allport, 1954) se deduce que para favorecer la tolerancia se deben proporcionar situaciones de contacto en las que los sujetos de distintos grupos étnicos tengan un estatus similar. La integración física pocas veces conduce de forma automática a este tipo de situaciones. Es poco probable que los alumnos del grupo mayoritario y los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en desventaja encuentren una base de igual estatus en las aulas multiculturales, puesto que aquellos suelen tener un nivel socioeconómico más alto, superiores puntuaciones académicas y mejores relaciones con los profesores .

3) *Oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad.* La tolerancia entre compañeros de aulas multiculturales depende, en gran parte, del tipo de relación intergrupala (estrecha versus superficial) que el contexto escolar permite. Las investigaciones realizadas demuestran que las relaciones estrechas con compañeros de otros grupos culturales contribuyen a desarrollar la tolerancia hacia dichos grupos. Mientras que las relaciones superficiales no sólo no parecen desarrollarla sino que incluso, en determinadas ocasiones, pueden contribuir a activar la intolerancia. En este sentido cabe interpretar los resultados obtenidos por Schofield (1982) en un estudio de campo de tres años de duración realizado en un centro educativo en el que se daban

condiciones estructurales muy positivas para la tolerancia. A pesar de lo cual se observó que los adolescentes interpretaban la conducta de los alumnos del otro grupo étnico de forma que impedía el establecimiento de relaciones de amistad. Los muchachos angloamericanos percibían sesgadamente las conductas de broma de sus compañeros afroamericanos como conductas hostiles intencionadamente dirigidas contra su personalidad. Y éstos percibían sesgadamente las conductas de ayuda de aquellos como exhibiciones de arrogancia. Otro importante resultado de este estudio es que los profesores trataban de superar la intolerancia negando las diferencias (impidiendo hablar de la identidad étnica). Dada la importancia que este tema tiene en la adolescencia, concluye el autor de esta investigación, al impedir la comunicación en este sentido, los profesores privan a sus alumnos de oportunidades necesarias que podrían ser de gran ayuda para su desarrollo. Para explicar estos y otros resultados obtenidos en contextos educativos tradicionales, conviene tener en cuenta que los procedimientos competitivos-individualistas utilizados en ellos proporcionan muy pocas oportunidades para establecer relaciones inter-étnicas estrechas. En estos contextos los alumnos suelen segregarse en función de su grupo étnico o cultural; a partir del cual se establecen las actividades en las que participan y las funciones sociales que desempeñan. Lo cual limita las oportunidades para una interacción intergrupal positiva, tanto dentro como fuera del contexto escolar.

De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de los problemas de intolerancia anteriormente expuestos, que con frecuencia se observan en aulas multiculturales, es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de objetivos compartidos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos con el procedimiento que se describe en el apartado 1.5 apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996, 1998).

La prevención de la intolerancia desde la escuela

Las investigaciones que hemos realizado para desarrollar la tolerancia (Díaz-Aguado, 1992; 1996; 2002) reflejan que para conseguirlo es necesario:

1) *Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales*, ayudando a incorporar el rechazo a la intolerancia en la propia identidad.

2) *Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de los colectivos marginados en el currículum*, incorporando contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre los distintos grupos desde una *perspectiva histórica*, considerando sus causas y consecuencias, y enseñar a usar dicho análisis para valorar situaciones actuales y mejorar situaciones futuras.

3) *Desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos racistas xenófobos, que contribuyen a la violencia*, y para generar esquemas alternativos.

4) Orientar la intervención de forma que llegue también a los *casos de riesgo*; ayudándoles a afrontar la alta incertidumbre que suelen experimentar en la adolescencia.

5) *Llevar a cabo experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, etnia, 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 que existen en el resto de la sociedad.

Actividades sobre “mensajes contra el racismo”

Esta actividad incluye como material básico el documento audiovisual que con este mismo título se incluye en el vídeo uno de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (la *Caja Azul*), que ha sido elaborado seleccionando 9 *spots* entre los presentados por diversos medios de comunicación dentro de la Campaña europea de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia del Consejo de Europa.

Objetivos

- 1) Enseñar a detectar y a combatir el racismo y la intolerancia.
- 2) Desarrollar el pensamiento formal (el pensamiento abstracto) a través del análisis de diversos mensajes contra el racismo.
- 3) Favorecer la identificación con la defensa de la tolerancia.
- 4) Y desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a la información que se recibe de la televisión.

Secuencia de actividades

Para avanzar en el logro de los objetivos anteriormente expuestos se proponen las siguientes actividades:

a) Presentación de la tarea por el profesor, pidiendo a los alumnos que observen los diversos *spots*, prestando atención a las características formales de cada mensaje: ¿en qué consiste?, ¿qué pretende transmitir? ¿a quién va dirigido?... y que los evalúen como si fueran jurados de un concurso (en grupos heterogéneos) utilizando una escala de 5 grados, teniendo en cuenta los siguientes aspectos del mensaje: claridad, valor estético, coherencia con lo que pretende transmitir, previsión de su eficacia, incidencia en la prevención del racismo y la intolerancia. Cada subgrupo actúa como un jurado y tendrá un portavoz que registrara los criterios por los que se le otorga la puntuación.

b) Visualización de los 9 *spots*.

c) Análisis de las características formales de los 9 mensajes de forma conjunta (toda la clase).

d) Trabajo por subgrupos, evaluando los spots.

e) Puesta en común, en la que cada portavoz comunicará al resto de la clase las puntuaciones otorgadas y se procederá a su suma general y al debate final sobre la naturaleza del racismo.

3.6. Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad

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 la mujer desde la educación secundaria es preciso promover cuatro condiciones generales en torno a las cuales se estructuran los siguientes objetivos específicos.

Incluir la lucha contra el sexismo y contra la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar.

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

1) Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales, que ayuden a superar los distintos componentes del sexismo y la violencia.

2) Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículum, incorporando contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre mujeres y hombres desde una perspectiva histórica, considerando sus causas y consecuencias, y enseñar a usar dicho análisis para valorar situaciones actuales y mejorar situaciones futuras.

3) Desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos sexistas, que contribuyen a la violencia, y para generar esquemas alternativos (no sexistas, no violentos), aplicando dichas habilidades a todos los niveles en los que se producen el sexismo y los problemas que pueden conducir a la violencia (una/o misma/o, la relación con la pareja, otras personas, el lenguaje, los medios de comunicación...)

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

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

4) Ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos, al reducir los valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo).

5) Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a las/os adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad esos ambiciosos ideales (entre los que se incluye la superación del sexismo y la violencia) que la mayoría parece asumir.

6) Ayudar a superar los estereotipos sexistas que llevan a los adolescentes (con una frecuencia considerable) a justificar la utilización de la violencia como forma de defender lo propio, o como respuesta a reales o supuestas humillaciones.

7) Ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia de género, cómo surge y cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven sin hacer nada por evitarla.

Se incluye a continuación una descripción de algunas de las actividades incluidas en el programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*.

Actividades para enseñar a detectar el 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.

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.

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.

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).

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 *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002), aparecen las siguientes: *Presentación*, *Ellas*, *El*, *Las madres: por amor no por obligación*, *Calma intenta otra cosa*. Por lo que su duración total es de algo menos de 15 minutos.

En la presentación de este documento conviene explicar que se basa en una selección de anuncios emitidos por televisión en 1990. Y plantear algunas preguntas, en torno a las cuales se estructura después la discusión de los grupos heterogéneos: 1) ¿qué quiere decir cada una de las partes visualizadas?; 2) ¿estás de acuerdo con este mensaje?; 3) crees que

la situación actual de la publicidad ha cambiado mucho, en qué ha cambiado y en qué no?
4) ¿cómo puede estar influyendo en los y las adolescentes la representación que de las mujeres y los hombres hace la publicidad?: 5) ¿cómo evitar que esta influencia sea negativa en la imagen ideal que se hacen de si mismas/os? ; 6) ¿pueden influir estos estereotipos en la violencia contra las mujeres?, ¿cómo?.

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.

Actividades sobre la violencia contra las mujeres

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 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 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.

Discusión sobre la naturaleza de la violencia contra las mujeres

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. 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 del Programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, distribuido a los centros de secundaria por el Instituto de la Mujer.

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.

- 1) ¿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?
- 2) ¿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?
- 3) ¿Cuáles pueden ser los primeros indicios de la violencia o el abuso en una relación de pareja?

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

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

Creencias equivocadas que contribuyen a la violencia contra la mujer:

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

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

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

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

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

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 vídeo uno del Programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. 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.

3.7. Un decálogo contra la violencia en la escuela

En el apartado 3.1, sobre las causas de la violencia, epígrafe dos, se presentan las bases de la actividad que a continuación se describe.

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:

- -¿Qué es abuso?, ¿cómo puede manifestarse el abuso en las relaciones entre iguales en la escuela?
- -¿Por qué se produce el abuso?
- -¿Cómo daña el abuso a la víctima?, y ¿al que abusa?, ¿hay cómplices pasivos como en el vídeo *Odio y destrucción*? En el apartado 3.4, sobre la representación de la violencia, se propone una actividad utilizando dicho vídeo.
- -¿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 da 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:

- -¿Qué pasa si la víctima cede a la coacción (a la extorsión, al chantaje....) y no pide ayuda?
- -¿En qué situaciones cotidianas tenéis más riesgo de sufrir abuso? y ¿qué consejos os daríais para prevenirlas o salir de ellas lo antes posible?

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

- 1) *Detectar y evitar* situaciones peligrosas sin alterar la confianza básica en los demás.
- 2) *Decir que no* en situaciones que puedan implicar abuso sin disminuir la empatía y el establecimiento de relaciones sociales positivas.
- 3) *Pedir ayuda* cuando es necesario, y especialmente cuando se comienza a ser víctima o se está en riesgo de serlo.
- 4) Estar preparados emocionalmente para *no sentirse culpables* cuando se es la víctima.

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

- Que toda persona tiene derecho a la libertad sexual, y, por tanto, a decir que no a una relación de intimidad o a un contacto corporal no deseado.
- Que hay secretos que no hay que guardar; y que la víctima no es ni debe sentirse culpable del abuso sexual.
- Que es preciso contar a personas de confianza las situaciones inquietantes o no deseadas que se hayan sufrido; para poder así encontrar la protección que cualquiera necesita cuando comienza a ser víctima; puesto que de lo contrario el problema suele hacerse cada vez más grave.

Si se detecta que entre las/os 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.

3.8.-Referencias bibliográficas

- ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- BELSKY, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- BURGESS,R.; CONGER,R. (1978) Family interactions in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (2002) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- EGELAND, B.; JACOBITZ, D.; SROUFE, A. (1988) Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 1080-1088.
- EMERY, R.E. (1989) Family violence. *American Psychologist*, 44, 321-328.
- GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- OLWEUS, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).
- ORTEGA, R. ; ANGULO, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- PELLEGRINI,A.; BARTINI,M.; BROOKS,F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- SALMIVALLI,C.; LAGERSPETZ,M.; BJÖRKKQVIST,K.; ÖSTERMAN,D.; KAUKLAINEN, A. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SCHOFIELD, J. (1982) *Black and white in school*. New York: Praeger.
- STRAUSS,M.; KANTOR,G. (1987) Stress and child abuse. En: HELFER,R.; KEMPE,CH. (Eds.) *The battered child. 4th edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- STRAUSS,M. ; et. Al. (1980) *Behind closed doors. Violence in the American family* New York: Doubleday.
- WOLFE, D. (1988) Child abuse and neglect. En: E. MASH & D. TERDAL, (Eds.) *Behavioral assesment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.