

# FEMINISMO/S 25

Violencia escolar y género  
Almudena Iniesta Martínez  
(Coord.)





FEMINISMO/S  
Revista del Instituto Universitario de Investigación  
de Estudios de Género  
de la Universidad de Alicante  
Número 25, junio de 2015

## Violencia escolar y género

Almudena Iniesta Martínez (Coord.)



**FEMINISMO/S**  
**Revista del Instituto Universitario de Investigación  
de Estudios de Género de la Universidad de Alicante**

Revista Semestral

Editada por el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género  
de la Universidad de Alicante  
con la colaboración del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación

Número 25, junio de 2015

Directora: Helena ESTABLIER PÉREZ (Universidad de Alicante)  
Secretaria: Maribel PEÑALVER VICEA (Universidad de Alicante)

**CONSEJO DE REDACCIÓN**

Mónica MORENO SECO (Universidad de Alicante)  
Nieves MONTESINOS SÁNCHEZ (Universidad de Alicante)  
Mar ESQUEMBRE VALDÉS (Universidad de Alicante)  
M<sup>a</sup> Teresa RUIZ CANTERO (Universidad de Alicante)  
Carmen MAÑAS VIEJO (Universidad de Alicante)  
Purificación HERAS GONZÁLEZ (Universidad Miguel Hernández)  
Carmen OLARIA DE GUSI (Universitat Jaume I)  
M<sup>a</sup> Dolores RAMOS (Universidad de Málaga)

**CONSEJO ASESOR**

Nieves BARANDA LETURIO (UNED)  
Karine BERGÈS (Université de Cergy-Pontoise)  
Mabel BURÍN (Universidad de Buenos Aires)  
Silvia CAPORALE BIZZINI (Universidad de Alicante)  
Angels CARABÍ (Universidad de Barcelona)  
Pilar CUDER DOMÍNGUEZ (Universidad de Huelva)  
Joaquín DE JUAN (Universidad de Alicante)  
M<sup>a</sup> José FRAU (Universidad de Alicante)  
Eddy GIL DE MEJÍA (Fachhochschule Oldenburg)  
M<sup>a</sup> Victoria GORDILLO (Universidad Complutense de Madrid)  
Albert GRAS (Universidad de Alicante)  
Marina MAYORAL (Universidad Complutense de Madrid)  
Montserrat PALAU (Universitat Rovira i Virgil)  
M<sup>a</sup> Dolores REVENTÓS (Universidad de Murcia)  
Carmen RIERA (Universidad de Barcelona)  
Ana SÁNCHEZ TORRES (Universidad de Valencia)  
Begoña SAN MIGUEL DEL HOYO (Universidad de Alicante)  
Marta SEGARRA (Universidad de Barcelona)  
Cristina SEGURA (Universidad Complutense de Madrid)  
Julia SEVILLA (Universidad de Valencia)  
M<sup>a</sup> Carmen SIMÓN (CSIC)  
Ruth TEUBAL (Universidad de Buenos Aires)  
Meri TORRAS (Universidad de Barcelona)

## REDACCIÓN

Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante  
Campus de Sant Vicent del Raspeig  
Apdo. 99 E-03080 Alicante  
Tel. 965 90 94 15 - Fax 965 90 96 58  
e-mail: [revistafeminismos@ua.es](mailto:revistafeminismos@ua.es); [iuieg@ua.es](mailto:iuieg@ua.es) - web: <http://ieg.ua.es>

## SUSCRIPCIÓN

Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante  
Campus de Sant Vicent del Raspeig  
Apdo. 99 E-03080 Alicante  
Tel. 965 90 94 15 - Fax 965 90 96 58  
e-mail: [iuieg@ua.es](mailto:iuieg@ua.es) - web: <http://ieg.ua.es>  
Precio de cada ejemplar: 12€

Publicaciones de la Universidad de Alicante  
Campus de San Vicente s/n  
03690 San Vicente del Raspeig  
[publicaciones@ua.es](mailto:publicaciones@ua.es)  
<http://publicaciones.ua.es>  
Teléfono: 965 903 480

Edita:

Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante  
con la colaboración del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación  
Cuenta con una Ayuda para la Publicación de Revistas Científicas  
del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación

ISSN: 1696-8166  
DOI: 10.14198/fem.2015.25  
Depósito legal: A-910-2003

Diseño de cubierta: candela ink  
Maquetación: Marten Kwinkelenberg  
Impresión: Guada Impresores

*Feminismo/s* no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos firmados. Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos sin la autorización previa.  
*Feminismo/s* se encuentra indexada en las bases de datos de ERIH, ISOC-CINDOC y LATINDEX.  
También se encuentra recogida en DICE, In-RECS y MLA.

## ÍNDICE

<i>Almudena Iniesta Martínez</i> Introducción.....	9
<i>María L. Valvidares Suárez</i> Violencia escolar, patrones de género y derechos fundamentales. Una reflexión a partir del «Caso Carla» .....	13
<i>Maite Garaigordobil y Carmen Maganto</i> Relación entre actitudes sexistas y variables emocionales positivas y negativas.....	35
<i>Cecilia Alonso Martínez</i> La primera calle, la primera marginación: el <i>bullying</i> en un espacio marginal de la capital de Cuba.....	55
<i>Almudena Iniesta Martínez y Ana Isabel Invernón Gómez</i> Violencia escolar y relaciones de género: una aproximación teórica .....	71
<i>Raúl Navarro, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero</i> El conflicto de rol de género masculino y su vinculación con el acoso escolar ( <i>Bullying</i> ) .....	89
<i>Reyes Sánchez, Céleste León, Bélen Martínez-Ferrer y David Moreno</i> Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género .....	111
<i>Práxedes Muñoz Sánchez y Mercedes Álvarez García</i> La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo.....	133
<i>Irene Liberia Vaya, Belén Zurbano Berenguer y Daniel Barredo Ibañez</i> Percepciones de los jóvenes acerca de las actuaciones y discursos públicos sobre la violencia de género en España (2013) .....	159

*Marta G. Moreno*  
La influencia del arquetipo la gran madre en el *bullying* a través  
de *Carrie* (1974) de Stephen King..... 183

\*\*\*

Reseña bio-bibliográfica ..... 201

Normas editoriales de *Feminismo/s* ..... 207

# INTRODUCCIÓN

ALMUDENA INIESTA MARTÍNEZ

Universidad Católica de Murcia

La violencia escolar, *bullying*, rechazo o victimización se muestran de formas divergentes, y todas estas conductas afectan a las relaciones interpersonales de los/as alumnos/as en su desarrollo evolutivo normal e impiden que la enseñanza se lleve a cabo de manera normalizada, afectando al clima escolar y al desarrollo psicosocial del sujeto. La violencia se enmarca en estructuras que sustentan la asunción de las identidades de género, como la perpetuación de los roles establecidos por la sociedad como determinantes para el funcionamiento en lo masculino y lo femenino. Por tanto, el género adquiere un valor añadido en la violencia, y los patrones que marcan los cánones a seguir por chicas y chicos se predeterminan en manifestaciones que derivan en actitudes sexistas y discriminatorias en las cuales subyace la violencia. Esta relación arraigada de discriminación de género que pervive en la sociedad puede generar emociones negativas en las personas.

Las dificultades en la convivencia en los centros de escolares, en donde niños/as y adolescentes son partícipes, bien como protagonistas directos o bien como víctimas, intervienen en una red entramada de relaciones sociales que no son beneficiosas.

Términos como *ciberacoso* o *cyberbullying* quedan enmarcados dentro de la violencia que se presenta en el panorama social del siglo XXI y muestran la práctica del abuso con tecnologías como los dispositivos móviles e internet, mediante la diversidad de aplicaciones que presentan.

Los/las adolescentes que soportan escenarios de violencia entre compañeros/as, tanto violencia directa (física o verbal) como violencia indirecta o relacional (ya sea presencial o como forma a distancia) a través de dispositivos móviles y espacios virtuales en determinados casos, no lo verbalizan y lo esconden por miedo a represalias; el profesorado en muchas ocasiones no

llega a detectar la presencia de tales situaciones y ni siquiera las madres y los padres son conscientes de la existencia de estas conductas. En otros casos, no se sabe cómo actuar frente a estas situaciones o se acogen dentro de la normalidad de los conflictos entre iguales, sin vislumbrar que se está frente a una situación de abuso o de discriminación.

El respaldo institucional debe ser mayor de lo que lo es en la actualidad, las víctimas se encuentran indefensas frente a estos contextos, el sistema penal debe ofrecer una repuesta ante este tipo de violencia escolar, *bullying*, *ciberacoso*, *cyberbullying*, etc.

Son escasos los datos que existen relacionados con estos tipos de violencia y, por lo tanto, nos enfrentamos a situaciones que son ocultadas. Estos entramados dificultan el acceso a datos reales. Al mismo tiempo, hay una necesidad real desde los estudios de género de realizar más investigaciones en este campo donde quede incluida y se analice la variable género.

**María Valvidares Suárez** abre este número con su trabajo «*Violencia escolar, patrones de género y derechos fundamentales. Una reflexión a partir del caso Carla*», que analiza la situación jurídica de la violencia escolar y la necesidad imperiosa de una mayor atención por parte de los centros escolares. Así, considerando la implicación de todos los agentes de socialización y la deslegitimación de los hechos en estos sucesos de violencia, analiza el género como factor determinante que establece diferenciaciones entre lo femenino y lo masculino. El suceso de Carla, una chica que acabó quitándose la vida, es el ejemplo más claro y detonante de hacia dónde lleva esta violencia velada y de cómo las redes sociales forman parte de la vía para regularizar estas conductas.

Analizando la relevancia de la construcción y activación de los estereotipos de género, **Maite Garaigordobil** y **Carmen Maganto**, en su artículo «*Relación entre actitudes sexistas y variables emocionales positivas y negativas*», nos aportan esta investigación de corte empírico sobre sexismo, como la creencia que ampara las desigualdades entre los sexos; para ello, trabajan términos como sexismo ambivalente, sexismo hostil y sexismo benevolente, estudiando la relación con atribuciones emocionales tanto positivas como negativas. Los resultados obtenidos invitan a deducir que las personas más sexistas tienen escasos sentimientos de felicidad. Se reivindica la necesidad de más estudios que trabajen las emociones y el sexismo, siendo un área muy interesante para poder desarrollar programas de prevención de actitudes sexistas de la violencia de género desde la perspectiva de la psicología positiva.

En esta línea de la investigación cualitativa se enmarca el artículo «*La calle, la primera marginación: el bullying en un espacio marginal de la capital de Cuba*». El trabajo realizado por **Cecilia Alonso Martínez** es una investigación

de carácter etnográfico en la que se hace eco de la situación marginal en la que viven niños/as y adolescentes en dos barrios de la capital. Profundiza en las relaciones que se establecen entre los jóvenes, las experiencias de vida, las relaciones de género y cómo son predeterminadas por la comunidad. La intervención que se lleva a cabo es a través de la acción participación, se intenta desarrollar la técnica de trabajo (DAFO)<sup>1</sup>.

En el siguiente trabajo «*Violencia escolar y relaciones de género: una aproximación teórica*» realizado por **Almudena Iniesta Martínez** y **Ana Isabel Invernón Gómez**, tratamos de conceptualizar y delimitar la terminología tan extensa y diversa vinculada con violencia escolar. Una vez enmarcados los términos, se estudia la relación que se establece entre el género, violencia escolar y *bullying* en la etapa de la adolescencia. La cercanía de los constructos expuestos los hace indisolubles, la exposición a modelos violentos y las relaciones de poder que se establecen desde la infancia marcan su desarrollo evolutivo y conducen a la justificación, en muchos casos, de la violencia. Se comprueba en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema que los chicos se involucran en violencia más física a diferencia de las chicas, que practican un tipo de violencia más relacional. Se puede afirmar que la violencia genera violencia por lo que la violencia escolar puede llegar a derivar en conductas de violencia de género.

Siguiendo con las relaciones de género y *bullying*, se presenta una investigación metodológica con el título «*El conflicto de rol de género masculino y su vinculación con el acoso escolar (Bullying)*». Sus autores **Raúl Navarro**, **Elisa Larrañaga** y **Santiago Yubero** tratan en su artículo la formación de la identidad desde posiciones de fuerza y poder como punto de partida para la interiorización de unos modelos de masculinidad relacionados con la agresividad. Analizan el conflicto de rol de género como determinante de resultados negativos sobre el estado psicológico del individuo o en los otros, aquellos que sufren el conflicto advierten el temor por su propio existir. El *bullying* se percibe como la adhesión a las normas de género. Señalan que el acoso escolar deriva de un entramado de asociaciones entre variables, entre las que están el género y el conflicto de rol de género masculino.

Abordamos un estudio empírico de **Reyes Sánchez**, **Céleste León**, **Bélen Martínez-Ferrer** y **David Moreno**, «*Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género*», en el que desde un enfoque ecológico estudian las variables psicosociales que afectan al agresor y a la víctima, también se analiza el género como modulador de la violencia. Los resultados

---

1. DAFO, Debilidades, Amenazas, Fortaleza y Oportunidades.

muestran cómo chicas y chicos ofrecen puntuaciones divergentes dependiendo de las variables. Entre otros datos interesantes, muestran en su estudio que las chicas, a pesar de implicarse en conductas violentas, se encuentran más adaptadas a su entorno social a diferencia de los chicos.

De lo que no cabe duda es de la significatividad de las estructuras sociales que potencian estas actitudes. **Práxedes Muñoz Sánchez** y **Mercedes Álvarez García** en su artículo «*La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos. Reflexiones para descolonizar el feminismo*», se basan en la idea de lo privado y público y acentúan su trabajo en las narrativas recogidas en contextos educativos multiculturales e interculturales. Analizan la violencia de género dentro de la cultura escolar. Esta no se puede entender sin parámetros como la jerarquía de poder establecida en las relaciones de género que marcan tanto los espacios socioeducativos como los privados. Desde un enfoque integrador y humanista se pone en alza la diversidad y la necesidad de pertenencia a la comunidad.

En esta línea de la violencia de género se presenta el artículo de **Irene Liberia Vaya**, **Belén Zurbano Berenguer** y **Daniel Barredo Ibañez**, «*Percepciones de los jóvenes acerca de las actuaciones y discursos públicos sobre la violencia de género en España*». ¿Qué sienten, qué piensan los jóvenes ante la violencia de género? Poder dar respuesta a estas cuestiones es esencial para conocer cómo se enfrentan los jóvenes a temas sociales tan alarmantes y de tanta relevancia social como es la violencia de género. Imitan los patrones establecidos y reproducen conductas sexistas y esto continúa sucediendo sin que nadie se alarme y lo paralice. La red de la que todo forma parte es muy amplia, si no deconstruimos esta estructura social, continuaremos en el abismo de la violencia.

Como último trabajo y desde una línea más literaria, **Marta G. Moreno** presenta su artículo, «*La influencia del arquetipo de la gran madre en el bullying a través de Carrie (1974) de Stephen King*». La autora de esta investigación utiliza la literatura de la mano de Stephen King y su novela *Carrie* para estudiar las actitudes relacionadas con el matriarcado, la violencia y cómo la adolescencia se presenta como una etapa convulsa entre todas estas variables.

# VIOLENCIA ESCOLAR, PATRONES DE GÉNERO Y DERECHOS FUNDAMENTALES. UNA REFLEXIÓN A PARTIR DEL «CASO CARLA»

MARÍA L. VALVIDARES SUÁREZ

Universidad de Oviedo

A la memoria de Carla y su familia, y de quienes luchan contra el acoso escolar, con el único objetivo de reflexionar sobre esta «conspiración del silencio».

Recibido 26-03-2015

Aceptado 14-05-2015

## Resumen

El objeto de este artículo es reflexionar, a partir de un reciente caso de acoso escolar, sobre los problemas que presenta la respuesta jurídica frente al acoso. El trabajo centra su atención en el derecho a la educación, como derecho que ha de vertebrar la reacción de la comunidad frente al acoso escolar, al ser la herramienta para formar personas que respeten los principios democráticos de convivencia frente a las situaciones de vulnerabilidad por razón de edad, género y orientación sexual, entre otros factores.

**Palabras clave:** acoso escolar, ciber-acoso, derechos fundamentales, género, igualdad, derecho a la educación

## Abstract

Moving from a recent case of bullying, this article tries to reflect on the problems deriving from the legal reaction. It focuses on the right to education, as the right that has to guide community's reaction towards bullying, since it is the tool to make people respect democratic principles of cohabitation facing vulnerability situations due to minority, gender and sexual orientation, among others.

**Key-words:** bullying, cyber-bullying, fundamental rights, gender, equality, right to education



## 1. Introducción. Exposición del caso de Carla<sup>1</sup>

En 2013, Carla, una adolescente de 14 años, se suicidó. Carla estaba siendo víctima de acoso escolar, tanto dentro del Instituto como a través de diversas redes sociales. Se acusó a dos compañeras de Carla del delito de inducción al suicidio, pero la Fiscalía archivó el caso. Asistida por una nueva defensa letrada, la madre de Carla denunció a las dos alumnas por vulneración del derecho a la integridad moral, hecho por el que fueron condenadas a realizar cuatro meses de tareas socio-educativas<sup>2</sup>. Una ulterior cuestión pendiente de resolución es la relativa a la responsabilidad civil subsidiaria de la institución educativa. Así ha sucedido en otros casos de acoso escolar, en los que se ha puesto en cuestión la actitud indolente del centro frente a estos comportamientos, como se indicará en su momento. Un problema adicional, presente en el caso de Carla –y cada vez más común– lo plantea el hecho de que gran parte de los comportamientos de acoso se canalizaran a través de redes sociales. ¿Implica una exclusión de la responsabilidad del centro educativo? ¿Deja de ser una situación en la que debe intervenir?

El caso de Carla, como el de muchos otros jóvenes que sufren acoso escolar, nos obliga a reflexionar. El objeto de este artículo es profundizar en algunas cuestiones de carácter jurídico relacionadas con los comportamientos y reacciones frente al acoso escolar. En primer lugar se abordarán las cuestiones conceptuales, toda vez que no existe una definición legal del acoso escolar (como sí sucede, por ejemplo, con la violencia de género), realizando algunos matices relativos a la presencia de las nuevas tecnologías y de los factores vinculados al género, ambos presentes en el caso de Carla. Estas reflexiones permitirán entroncar con la cuestión de la regulación legal y abordar las dificultades que esta presenta para dar una respuesta adecuada a las particularidades del acoso escolar. A continuación, se pondrá el acento en los derechos

---

1. Este artículo es en gran parte deudor de las reflexiones de la abogada Leticia de La Hoz –abogada de la familia de Carla, que se ha convertido en un referente en la defensa jurídica del acoso escolar– sobre muchas de las lagunas y problemas de índole práctico-jurídica que se presentan al abordar estos casos.

2. Sentencia núm.380/14, Juzgado de menores de Oviedo, de 30 de diciembre de 2014.

fundamentales de los menores que se ven afectados, especialmente los de las víctimas, pero también de quienes realizan las agresiones, toda vez que el análisis de las situaciones de acoso y la reacción al mismo debería vertebrarse a partir del derecho constitucional a la educación.

## 2. Delimitación conceptual: *acoso*, *ciber-acoso* y *SRGBV*

La violencia en el ámbito escolar es un fenómeno antiguo, pero su tratamiento como un problema que debe ser erradicado es relativamente reciente. La doctrina considera que los primeros estudios sobre el tema se deben al psicólogo nórdico Dan Olweus, y datan de la década de los años setenta. El fenómeno fue cobrando cada vez mayor interés para varias disciplinas, por lo que tanto la psicología, la psiquiatría, la educación y la pedagogía e incluso la pediatría han reflexionado al respecto<sup>3</sup>. Sin embargo, la atención prestada desde el ámbito jurídico es menor. La propia Fiscalía General del Estado lo define como un fenómeno «oculto, que pese a haber estado presente desde siempre en las relaciones entre los menores...no ha generado estudios, reflexiones o reacciones ni desde el ámbito académico ni desde las instancias oficiales»<sup>4</sup>, llegando a hablar la doctrina de una «conspiración del silencio»<sup>5</sup>.

Para abordar correctamente el análisis de los derechos en presencia, y dada la complejidad de una situación que normalmente incluye una multiplicidad de factores y conductas, es oportuno realizar una aproximación conceptual básica. En primer lugar, del propio concepto de acoso escolar difundido en los últimos años a través del término anglosajón de *bullying*<sup>6</sup>. A continuación,

3. Uno de los más recientes, que además resulta especialmente relevante al centrarse en el ámbito territorial del Principado de Asturias, es el de ÁLVAREZ-GARCÍA, David; DOBARRO, Alejandra; ÁLVAREZ, Luis; NÚÑEZ, José C.; RODRÍGUEZ, Celestino. «La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado». *Educación XXI*, 17. 2 (2014), pp. 337-360.

4. Instrucción 10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. Disponible en la web de la Fiscalía General del Estado: <www.fiscal.es> (consultado el 18-03-2015)

5. DÍAZ-AGUADO JALÓN, María José. «La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela». *Psicothema* 4, 17 (2005), p. 550.

6. En términos generales se usará el término de acoso escolar, toda vez que la palabra anglosajona *bullying*, que cada vez goza de mayor aceptación, parece en principio referida al fenómeno del «matonismo», ligada, por tanto, sobre todo al uso de la fuerza y la violencia física. El concepto de acoso o de violencia escolar permite incluir una variedad de comportamientos relevantes para un fenómeno de perfiles complejos, como pueden ser no solo la violencia verbal, sino también las exclusiones, el hostigamiento, las «incivildades y las microviolencias». Cfr. BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric y LUCAS, Beatriz. «La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos». *Revista de Educación*.

de una modalidad relativamente novedosa, derivada de la integración de las redes sociales tanto en las relaciones personales cotidianas como en la propia dinámica escolar<sup>7</sup>, que se viene conociendo como «ciber-acoso», «ciber-maltrato» o *cyberbullying*<sup>8</sup>. Y, por último, del concepto de «violencia de género relacionada con la escuela», denominación que traduce la categoría acuñada internacionalmente como *School-related Gender-Based Violence*, y que se conoce por su acrónimo SRGBV.

El concepto de acoso escolar se enmarca en el contexto de comportamientos de violencia en las relaciones entre iguales (*peer*), no en el sentido de ausencia de dominio sino de relaciones de horizontalidad (es decir, en el alumnado) para diferenciarla de las situaciones de violencia escolar verticales (entre profesorado y alumnado). En este sentido, la doctrina suele caracterizar el acoso o *bullying* por: (1) la heterogeneidad de conductas (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); (2) originar problemas que normalmente se repiten y prolongan en el tiempo; (3) implicar abuso de poder por parte de uno o varios alumnos frente a una víctima que no puede salir por sí sola de su situación de indefensión; y (4) el mantenimiento de la situación debido a la ignorancia o la pasividad de quienes rodean a víctimas y agresores<sup>9</sup>.

---

342 (2007), p. 68. Respecto de las dificultades terminológicas, también se pronuncia el informe del Defensor del Pueblo: «Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006», Madrid, 2007, pp. 18-19.

7. LI, Qing. «New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools». *Computers in Human Behaviour* 23 (2007), pp. 1778-1779. Véase el Informe Ejecutivo de 2012 del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa sobre el Maltrato entre iguales en Euskadi, para una aproximación reciente a las cifras de impacto de *cyberbullying*.

8. A pesar de la novedad, el fenómeno del ciber-acoso ha recibido bastante atención. Véanse, a modo de ejemplo: ORTEGA, Rosario; CALMAESTRA, Juan; MORA, Joaquín. «Cyberbullying». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2, 8 (2008), pp. 183-192; TOKUNAGA, Robert S. «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization», *Computers in Human Behaviour* 26 (2010), pp. 277-287; CALVETE, Esther; ORUE, Izaskum; ESTÉVEZ, Ana; VILLARDÓN, Lourdes; PADILLA, Patricia. «Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile». *Computers in Human Behaviour* 26 (2010), pp. 1128-1135. Una investigación en el ámbito asturiano, relevante por el caso de estudio que ha dado origen a este artículo, se recoge en ÁLVAREZ-GARCÍA, David; NÚÑEZ-PÉREZ, José Carlos; ÁLVAREZ-PÉREZ, Luis; DOBARRO-GONZÁLEZ, Alejandra; RODRÍGUEZ-PÉREZ, Celestino; GONZÁLEZ-CASTRO, Paloma. «Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria». *Anales de psicología* 27, 1 (2011), pp. 221-231.

9. DÍAZ-AGUADO, María José. «La violencia entre iguales en la adolescencia...», *op. cit.*, p. 549. Véase para ulteriores referencias bibliográficas el trabajo de CÁCERES, María Pilar; ALONSO, Santiago; GARROTE, Daniel. «Aportaciones para el estudio de

El ciber-acoso puede definirse como el «daño repetido e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles o internet». Es fundamental resaltar que se diferencia del acoso tradicional por tres factores principales: (1) no cesa al salir del centro escolar; (2) puede implicar a grupos más numerosos de personas y (3) invisibiliza a los agresores, reforzando una falsa sensación de impunidad<sup>10</sup>. El tercer factor ha sido particularmente relevante en el caso de estudio, a través de la red *ask.fm* que permite una cierta participación anónima, y que está canalizando conductas de ciber-acoso que ya han sido denunciadas<sup>11</sup>.

Por último, la violencia de género relacionada con la escuela se define como

los actos de violencia sexual, física o psicológica infligida sobre los menores dentro de la escuela y del entorno escolar, debido a estereotipos y roles o normas atribuidas a los mismos a causa de su identidad sexual o de género. Asimismo, también se refiere a las diferencias entre chicas y chicos en su experiencia relativa a la violencia y a su vulnerabilidad ante la misma<sup>12</sup>.

Estos conceptos deben ayudarnos a reflexionar sobre las razones por las cuales los centros de enseñanza no pueden permanecer pasivos, desentendiéndose de la situación de acoso pensando –en el mejor de los casos– que es mejor no intervenir al tratarse de un asunto «entre iguales», o –en el peor– que se trata de procesos normales en el tránsito a la madurez que no tienen trascendencia. Ambas posturas son inaceptables, tanto desde postulados pedagógicos como jurídicos. Es fundamental no perder de vista que los menores son titulares de derechos fundamentales protegidos a nivel constitucional e internacional. Esta perspectiva guía estas reflexiones y justifica la imperiosa necesidad de que el ámbito jurídico muestre mayor atención a lo que sucede en el educativo.

---

la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinar desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social». *Ensayos* 16 (2008), pp. 221-236.

10. FÉLIX-MATEO, Vicente; SORIANO-FERRER, Manuel; GODOY-MESAS, Carmen; SANCHO-VICENTE, Sonia. «El ciberacoso en la enseñanza obligatoria». *Aula Abierta* 38, 1 (2010), pp. 47-48.
11. De hecho, esta plataforma anunció un cambio en sus protocolos de funcionamiento con el objeto de incorporar la posibilidad de denunciar por acoso los comentarios de los usuarios, después de que en el mismo año 2013 se suicidara una adolescente británica que había sufrido *cyberbullying*.
12. Extraído de GREENE, M.; ROBLES, O.; STOUT, K. y SUVILAAKSO, T. «A girls right to learn without fear: working to end gender-based violence at school». *Working: Plan international*, 2013, disponible en: <http://plan-international.org/about-plan/resources/publications/campaigns/summary-a-girls-right-to-learn-without-fear/working-together-end-violence>, consultado el 11-03-2015.

### 3. El acoso escolar y su problemática regulación legal

El punto de partida al reflexionar sobre la respuesta legal frente al acoso escolar es la inexistencia de un tipo penal específico, por lo que debe indagarse una a una sobre las conductas realizadas y buscar su encaje en los tipos penales generales<sup>13</sup>. Con ello se pone de relieve la dificultad –por no decir la incapacidad– de que el sistema penal ofrezca una respuesta adecuada, tanto por la inexistencia de una regulación específica como por la particularidad del fenómeno del acoso escolar<sup>14</sup>.

Como la propia Fiscalía pone de relieve en la Instrucción 10/2005 citada, la Recomendación núm. 702 del Comité de Derechos del Niño de la ONU señala que el castigo que pueda proceder de la justicia (penal) juvenil debe ser subsidiario y no el método principal de reacción frente al acoso. No debe sorprender que esta reflexión se enmarque en los derechos del niño, toda vez que en los casos de acoso escolar hablamos bien de menores de entre 14 y 18 años, por tanto sometidos en principio a un sistema de justicia juvenil, bien de menores de 14 años directamente inimputables.

Como se señalaba al inicio de este epígrafe, las responsabilidades penales deben dirimirse a través de los diversos delitos tipificados en el código penal de manera general. Es habitual que en las conductas de acoso se acuda al delito contra la integridad moral recogido en el art.173.1 del Código Penal: infligir un trato degradante que menoscabe gravemente la integridad moral<sup>15</sup>. A través de este delito se castigarían todos aquellos comportamientos que vulneren la integridad moral protegida por el art.15 de la Constitución, que

---

13. Estas reflexiones se recogen, por ejemplo, en la Sentencia del Juzgado de Menores núm.1 de Palencia, núm. 61/13, cuando la Magistrada señala que nuestro ordenamiento carece de un derecho penal especial del adolescente, qué sí existe en países de nuestro entorno, que adapte los delitos que pueden cometer, como tampoco existe una doctrina penal específica sobre la autoría que comprenda la «actuación eminentemente grupal del adolescente» (FJ 3.º).

14. Respecto de la necesidad de una respuesta integral legal, véase LOSADA, Nazario; LOSADA, Ramiro; ALCÁZAR, Miguel Ángel; BOUSO, José Carlos; GÓMEZ-JARABO, Gregorio. «Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española», en *Letras jurídicas*, 4 (2007), pp. 11-15. Disponible en <<http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/index.php/revista-numero-04-primavera-marzo-septiembre-de-2007>>, consultado el 22-04-2015.

15. En esta exigencia de menoscabo grave es donde cobra especial relevancia uno de los elementos que suele usarse para caracterizar el acoso escolar, como es la reiteración de conductas. Desde el punto de vista penal, es precisamente esta reiteración la que, en muchos casos, permitirá que conductas que, si se analizaran de manera aislada o puntual no tendrían entidad suficiente como para realizar el tipo penal, puedan constituir base suficiente para afirmar su gravedad.

proscribe, junto a la tortura, los tratos inhumanos y degradantes. El acoso escolar vulneraría –véase la jurisprudencia estudiada en la Instrucción–, esta última prohibición, a través de los actos susceptibles de causar angustia, terror y sentimientos de inferioridad que puedan suponer una humillación, envilecimientos y quebrar la resistencia física o moral. Asimismo, el art. 177 del Código Penal prevé la posibilidad del concurso de delitos si es que ha habido actos de lesiones físicas, de amenazas o coacciones, contrarios a la libertad sexual o a la propiedad privada, supuestos todos ellos habituales en el acoso escolar. Señala la Fiscalía en la citada Instrucción que, al estar guiada la sanción por los principios de tipicidad y ley cierta, pueden darse conductas típicas del acoso escolar que no encajen en ningún tipo penal y no puedan, por tanto, ser susceptibles de reproche en este sentido. Las conductas de aislamiento social, habituales en los casos de acoso escolar, quedarían fuera de la aplicación de la respuesta penal<sup>16</sup>. Esta última consideración nos acerca al objeto último de estas reflexiones: la respuesta penal no debe ser ni la única ni la primera respuesta. Existe consenso en la literatura respecto tanto de la necesidad de prevención como del papel primordial que el centro educativo, la comunidad escolar y la familia deben cumplir una vez identificado un supuesto de acoso escolar<sup>17</sup>. La variedad y peculiaridad de las conductas que pueden conformar una situación de este tipo, aspecto en el que ya se ha insistido, confirman estas reflexiones desde el punto de vista jurídico.

Debe tenerse en cuenta, por lo demás, que resulta especialmente difícil obtener en estos casos una sentencia que obligue a indemnizar si no ha habido previamente una condena penal, lo que puede condicionar el recurso a

---

16. Debe señalarse, para despejar errores, que en los casos más graves en los que, como sucedió con Carla, la víctima del acoso se suicida, eso no significa que quienes realizaron los actos de acoso escolar sean responsables de un delito de inducción al suicidio. Este tipo penal no reposa en el resultado, sino que está pensado para castigar aquellas conductas que tienen, como intención directa, incitar a la persona a suicidarse. Cuando no puede demostrarse que la intención –en este caso, de quien realiza acoso escolar– era la de influir en el ánimo de la persona para que se quitase la vida– la conducta no es constitutiva de dicho delito. Véase al respecto la primera de las sentencias del «caso Jokin», del Juzgado de Menores de San Sebastián (12-05-2005), Fundamento de Derecho 3.º

17. Por lo demás, quienes se han visto implicados en casos de acoso escolar, consideran que las medidas educativas impuestas son afrontadas por los menores como una verdadera sanción que les hace enfrentarse a sus responsabilidades. Si se repara en las medidas socio-educativas que se imponen en muchos casos, se verá que sus finalidades no son diferentes de las que propugnan quienes han investigado el tema del acoso escolar, al objeto de prevenir estos comportamientos: fomentar el respeto y la empatía por los demás, así como el aprendizaje de instrumentos de resolución de conflictos alternativos a la violencia. ¿Por qué no terminan de incorporarse al currículo educativo?

dicha jurisdicción al objeto de garantizar una justa y necesaria indemnización por los daños sufridos, incluso en los casos menos graves en los que reaccionar frente a comportamientos violentos no pasaría necesariamente por la vía penal. Asimismo, resulta igualmente problemática cuando los responsables son menores de 14 años y, por tanto, inimputables<sup>18</sup>. Todo ello debería ser tenido en cuenta a la hora de abordar la regulación del acoso escolar.

El gran problema que subsiste, por último, es el de la eventual responsabilidad civil que pueda derivar de un caso de acoso escolar, ya sea por parte de los progenitores o tutores del menor que los ha cometido, ya sea por parte del centro educativo y, en último término, de la propia Administración pública<sup>19</sup>. En este sentido, y puesto que se pondrá el acento en el trascendental papel que debe jugar el centro escolar, parece necesario reivindicar una mayor seguridad jurídica para el personal del centro respecto de sus obligaciones ante los indicios de acoso escolar, pues sigue faltando un protocolo común que establezca, al menos, unas pautas mínimas, y que ofrezca certezas a los centros respecto de lo que se les puede exigir desde el punto de vista de la diligencia debida<sup>20</sup>. Como señala la Fiscalía General del Estado, el hecho de que se inicie un expediente por la vía de la justicia juvenil no significa que el centro se inhiba y decline su responsabilidad.

---

18. La distinta respuesta jurídico-penal a los actos de acoso en función de la edad del menor, se desarrolla en FANJUL, José Manuel. «Visión jurídica del acoso escolar (bullying)», en la revista de la asociación de inspectores de Educación de España (ADIDE): *Avances en Supervisión Educativa* 17 (2012), disponible en: <[http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17\\_art03.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_art03.pdf)> consultado el 03-04-2015.

19. Véase al respecto FANJUL, José Manuel. «La responsabilidad civil del profesorado no universitario», en la Revista de la asociación de inspectores de Educación de España (ADIDE): *Avances en Supervisión Educativa* 14 (2011), disponible en: <[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=289&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=289&Itemid=70)> consultado el 03-04-2015. En este trabajo se explica la vía de la responsabilidad civil extracontractual utilizada por los tribunales para exigir indemnizaciones en aquellos casos de acoso escolar en los que se haya considerado probada la actuación negligente por parte del centro.

20. Reflejo legal de las obligaciones de custodia es el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. En el Principado de Asturias, relevante desde el punto de vista del caso de Carla, debe tenerse igualmente en cuenta el Decreto 249/2007, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado. El propio título de la normativa nos pone sobre la pista del «enfoque de derechos» que se desarrollará en el epígrafe 4 de este trabajo, como principio orientador de la intervención ante el acoso escolar.

## 4. El menor como sujeto vulnerable

### 4.1. El menor como titular de derechos fundamentales

La reivindicación de los menores de edad como sujetos titulares de derechos fundamentales ha ido cobrando intensidad en los últimos años, frente a las concepciones en las que la minoría de edad se equiparaba a una situación de incapacidad total para tomar decisiones sobre su propia vida e intereses, y la patria potestad se entendía como una situación de dominio sobre los hijos. Los tribunales han ido afirmando que el menor es titular de derechos, al margen de que la capacidad para ejercerlos de manera autónoma sea diferente y graduable en función tanto del derecho que esté en juego como de la edad y madurez de la persona. De esta manera, el principio del interés del menor que debe regir las decisiones de los progenitores o tutores del menor deja de ser un principio paternalista para entenderse como un principio orientado a facilitar el ejercicio de sus derechos por parte de los menores<sup>21</sup>. Desde este punto de vista se puede juzgar si las decisiones que los tutores tomen para complementar la falta de capacidad del menor, permitiendo un ejercicio heterónomo de sus derechos, respetan o no su propio interés. No debe ser casualidad, pues, que un objetivo fundamental de la educación sea transitar desde la heteronomía a la autonomía moral, tránsito íntimamente relacionado con la concepción de los menores como titulares de derechos fundamentales.

Este debe ser el criterio que presida las actuaciones de los sujetos implicados en los casos de acoso escolar<sup>22</sup>. Analizar las situaciones en las que se ven envueltos los menores desde un enfoque de derechos permite orientar las necesidades y las reacciones ante tales sucesos<sup>23</sup>. En primer lugar, deben tenerse en cuenta los derechos del menor que sufre el acoso, como son el

---

21. Es fundamental en este campo la aportación de ALÁEZ, Benito. *Minoría de edad y derechos fundamentales*, Madrid, Tecnos, 2003.

22. Por fortuna, este enfoque de derechos es el predominante en los últimos años en la actuación de numerosas instituciones públicas. Lo expresa con claridad un informe del Ararteko cuando afirma que «no solo es una cuestión de buena o mala educación. Es una cuestión de derechos, de derechos esenciales, puesto que afectan a la dignidad básica de las personas». Véase el Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV «Convivencia y conflictos en los centros educativos», 2006, pp. 21 y 27 y ss. Que las instituciones encargadas de la defensa de los derechos de la ciudadanía –el Defensor del Pueblo también se ha ocupado de este fenómeno– haya prestado tan gran atención a este asunto constituye, *per se*, una evidencia de la trascendencia de los derechos en juego.

23. Así por ejemplo, una de las grandes investigadoras de este problema señala que entre las estrategias de prevención de la agresión se encuentra la de «favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos». Véase DÍAZ-AGUADO, María José. «La violencia entre iguales en la adolescencia...». *Op. cit.*, pp. 550-551.

derecho a la vida, a la integridad física y moral, al honor, el derecho a la educación, y el derecho a la igualdad y no discriminación, del que se hablará con más detalle en el apartado siguiente. Todos estos derechos pueden verse afectados, y esta posibilidad es suficiente como para echar por tierra cualquier atisbo de tratar la situación de acoso como una situación «normal» entre adolescentes que debe servirles para «crecer» o «hacerse fuertes», así como para desterrar la idea de que lo mejor que puede hacerse es no intervenir al tratarse de un conflicto entre iguales<sup>24</sup>. Así lo han puesto de relieve los tribunales, al señalar que

El hecho de que este tipo de comportamientos hayan sido tradicionalmente tolerados, como incluidos en el acervo propio de la experiencia escolar, no les convierte en lícitos (...) Lo que ocurre es que en este ámbito no se lleva tanto camino recorrido como en otros casos de manifestación de la violencia... como puede ser la violencia intrafamiliar o incluso la violencia de género. Con este tipo de violencia tiene que ocurrir lo mismo que ha pasado con la violencia doméstica... dejar de considerarlo como algo inevitable y en cierta manera ajeno a las posibilidades de intervención del sistema penal, como problema de carácter estrictamente privado que debía ser solventado en el seno de las relaciones entre iguales, o cuando más en el ámbito de la disciplina escolar (...) Falta por conseguir en este ámbito, el convencimiento por parte de la sociedad de que este problema debe ser afrontado con un grado de tolerancia cero, de forma que ninguna clase de maltrato entre iguales debe ser admitido ni tolerado<sup>25</sup>.

Respecto de estas palabras, hay que señalar que cuando una de las partes se encuentra en situación de vulnerabilidad, no parece preciso hablar de un enfrentamiento entre iguales. De manera sintética, podría decirse que bien por razones cuantitativas –un alumno que se ve enfrentado a varios compañeros– bien por razones cualitativas –compartir algún rasgo identitario de algún colectivo minoritario o excluido, por ejemplo– una persona puede resultar vulnerable en

---

24. No se afirma que esta reacción sea generalizada y, en todo caso, ni mucho menos que sea exclusiva del centro escolar, pues como se refleja en el Informe de 2006 del Ararteko previamente citado, buena parte del alumnado considera habitual y justificado tanto las agresiones hacia sus compañeros/as, como el papel de testigo impasible que ni ayuda a quienes sufren los actos de acoso ni colabora con el profesorado. *Op. cit.*, p. 33. Ahora bien, la reacción del centro es, lógicamente, fundamental, al ser sus miembros –y particularmente los docentes– quienes deben, en un primer momento, hacer frente a la situación y tomar conocimiento de lo que está sucediendo para poder valorar su gravedad y planificar la intervención.

25. Estas son las reflexiones de la magistrada en la Sentencia 61/13 del Juzgado de Menores de Palencia ya citada, frente a las opiniones de una parte del profesorado del centro escolar donde se había producido el caso de acoso escolar objeto de enjuiciamiento, y que aseveraban que lo ocurrido eran incidentes aislados «a los que no hay que dar mayor importancia», o bien «problemas de convivencia habituales», o ya «piques habituales entre niños».

las relaciones entre quienes parecen ser sus «iguales»<sup>26</sup>. Esta reflexión encaja en las definiciones de acoso escolar que presentan como uno de los rasgos constitutivos la existencia de una situación de abuso de poder de la que la víctima no puede salir por sí sola. En todo caso, al menos un derecho de los alumnos implicados seguiría afectado: el derecho a la educación. En primer lugar, el derecho de la víctima, pues existe acuerdo entre los investigadores en señalar que es habitual que se vea afectado su rendimiento académico, pudiendo llegar incluso a abandonar los estudios para poder evitar, con ello, a quienes le agreden.

Pero la afectación del derecho a la educación desborda la perspectiva exclusivamente individual de la víctima. Dice el art.27 de la Constitución que el derecho a la educación «tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el *respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*»<sup>27</sup>. Parece evidente que el centro escolar es el primer sujeto obligado a realizar el derecho a la educación consagrado constitucionalmente. Dificilmente puede alegarse que se respeta este derecho si se permite que el alumnado se insulte, se amenace o recurra a la agresión en sus relaciones interpersonales. Esta finalidad del derecho a la educación es la piedra angular de este trabajo, y conduce a reflexionar sobre uno de los problemas que sistemáticamente se observan en los casos de acoso escolar: la presencia de patrones de género y la incapacidad para aceptar y respetar la diferencia como «motivos» de los actos de violencia. A la hora de analizar la responsabilidad del centro escolar frente al acoso se retornará sobre la centralidad del derecho a la educación.

#### 4.2. *La violencia escolar en los menores, con especial atención a la violencia por razón de género.*

##### 4.2.1. Los patrones de género en el acoso

El *bullying* esconde los aspectos de género de la violencia bajo una apariencia de neutralidad, actuando «como un eufemismo para comportamientos más

---

26. Véase en este sentido –el menor «diferente» como sujeto vulnerable– en las reflexiones de BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric y LUCAS, Beatriz. «La violencia hacia las mujeres...». *Op. cit.*, pp. 61-81. También en la citada Instrucción 10/2005 de la Fiscalía se recoge este concepto de alumno especialmente vulnerable (apartado 7.2).

27. Véanse los trabajos de ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Leonardo. «Education and pluralism. Towards a democratic theory of education in Europa», *Intercultural Human Rights Law Review* 6 (2011), pp. 349-378; y «Fines educativos y sociedades paralelas. Estructura y naturaleza normativa de los fines educativos en un sistema democrático», en PRESNO LINERA, Miguel Ángel; GUTIÉRREZ, Ignacio. (coords.). *La inclusión de los otros: símbolos y espacios de la multiculturalidad*. Granada, Comares, 2012, pp. 219-248.

problemáticos como el racismo, la homofobia y el sexismo (...) desviando la responsabilidad legal que tiene la escuela de proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro y equitativo»<sup>28</sup>.

Este trabajo comparte la creencia de que el examen de la violencia relacionada con el género debe entenderse no solo como violencia dirigida contra las mujeres por razón de sexo y género, sino también la ejercida contra los hombres por no «cumplir» con el estereotipo de masculinidad propio de nuestras sociedades, y que es el complemento indispensable de la construcción de los roles o identidades de género femenino<sup>29</sup>. Al hacerlo así es posible obtener una mayor comprensión del fenómeno de la violencia escolar, en particular desde la perspectiva de género, incorporando la reflexión sobre las dificultades del alumnado para aceptar identidades sexuales que desafían la normatividad social hegemónica de su entorno, y que se reflejan en el uso peyorativo de tales identidades. En el caso de estudio, a Carla –ante una posible relación afectiva con otra chica– la insultaban utilizando el término «lesbiana»<sup>30</sup>. El

---

28. LEACH, Fiona; DUNNE, Máiréad; SALVI, Francesca. «School-related Gender-based violence. A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-related Gender-based violence (SRCGV) for the Education Sector», Background research paper prepared for UNESCO, 21 de enero de 2014, disponible en:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/SRGBV\\_UNESCO\\_Global\\_ReviewJan2014.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/SRGBV_UNESCO_Global_ReviewJan2014.pdf) > consultado el 26-03-2015.

29. Una vez más la referencia es al trabajo de DÍAZ-AGUADO, María José, «La violencia entre iguales en la adolescencia...». *Op. cit.*, pp. 552 y ss., en el que recoge los resultados de las investigaciones sobre acoso escolar relativos a la relación entre violencia, género y sexismo, poniendo de relieve cómo la principal condición de riesgo no parece ser tanto el sexo como condición biológica sino «la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional». Véanse también los trabajos de: LOMAS, Carlos. «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad», *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 83-101, destacando el papel de la educación para afrontar el vínculo entre masculinidad hegemónica y violencia escolar y social, lo que «obliga a trabajar... también con los agresores» (p.98); HERNÁNDEZ, Fernando; VIDIELLA, Judit; HERRAIZ, Fernando; SANCHO, Juana María. «El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades», *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 103-125; PEÑA, José Vicente; RODRÍGUEZ, María del Carmen. «Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bordieu». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 14 (2002), pp. 235-263, en particular las pp. 246-256; RODRÍGUEZ, María del Carmen; PEÑA, José Vicente. «La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 17 (2005), pp. 25-48.

30. Esto concuerda con los estudios que señalan que hasta un 50% de jóvenes lesbianas, gays o bisexuales declaran haber sido insultados en la escuela secundaria, como los de D'Augelli o Rivers, citados por BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric y LUCAS, Beatriz. «La violencia hacia las mujeres...». *Op. cit.*, p. 72.

desafío de los «ideales hegemónicos» por parte de «otras feminidades» (e igualmente sucedería en el caso de «otras masculinidades») puede incurrir «en costes emocionales y sociales, siendo calificados de *marginados* o *subordinados*<sup>31</sup>». Así, los estudios más recientes sobre violencia escolar relacionada con el género, una vez superada la fase inicial centrada exclusivamente en la violencia heterosexual, han pasado a incluir la

violencia homofóbica contra el alumnado (y profesorado) lésbico, gay, bisexual o trans-género, basada en su orientación sexual (...). La violencia homofóbica... se compone de formas de violencia simbólica que también se producen por la exclusión, dentro del marco del discurso y el currículo educativo, de cualquier versión del género, la identidad sexual y las relaciones sexuales que no sean las versiones hetero-normativas<sup>32</sup>.

Estas expresiones de la violencia escolar constituyen una manifestación de la incapacidad por parte de quienes la ejercen de asumir –y en este sentido, respetar– las diferencias, la diversidad de identidades (culturales, nacionales, étnicas, sexuales, etc.), características de cualquier sociedad pero que se hacen más visibles con las experiencias de la globalización y la ruptura –gracias al principio democrático– de la falacia de la homogeneidad social. No en vano se ha afirmado que uno de los factores de riesgo relacionado con el acoso escolar es el mero hecho de ser diferente<sup>33</sup>. Frente a estas conductas de violencia, la respuesta del centro educativo es fundamental, debiendo abordar el conflicto desde el punto de vista de los derechos de los menores víctimas del acoso, y de los valores democráticos de respeto, tolerancia y pluralismo. Lo contrario sería tanto como sumar, a las conductas de acoso del alumnado, una actitud de homofobia institucional, al permitir la violación de los derechos de estas personas<sup>34</sup>.

31. Véase al respecto RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> del Carmen; PEÑA, José Vicente. «Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos», *Reis (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*, 112/05, p. 179.

32. *Ibidem*, p. 14. Se ve reafirmado, por ejemplo, en el Informe Ejecutivo sobre el Maltrato entre iguales en Euskadi previamente citado.

33. Dice el Ararteko en el citado Informe de 2006 que lo que claramente parece un factor de riesgo es el hecho de ser diferente en cualquier sentido, ver p. 43 y la bibliografía que cita. En este sentido, y centrado en las diferencias por razón de orientación sexual, véase el trabajo de BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric y LUCAS, Beatriz. «La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos». *Op. cit.*, en particular pp. 70 y ss. Respecto de los chicos, DÍAZ-AGUADO, María José, «La violencia entre iguales en la adolescencia...». *Op. cit.*, p. 551, y la bibliografía que cita.

34. La Sentencia de la Audiencia Provincial de Guipúzcoa, de 15 de julio de 2005, que conoció el recurso de apelación en el «caso Jokin», habla de la necesidad de un marco de «contención de los menores», que en primer término debe reposar en la familia.

#### 4.2.2. Prevención de la violencia

Si en los fenómenos de violencia escolar están presentes, entre otros, patrones de género, y si además se ven afectados derechos fundamentales de (todos) los menores implicados, es evidente que el centro escolar debe ser la herramienta principal al abordar estas situaciones de conflicto, usando como instrumento precisamente lo que constituye su razón de ser: la educación. Asumiendo el carácter socialmente construido de las identidades de género, la escuela (y el instituto) es uno de los principales centros de socialización y, por lo tanto, de construcción de identidades, sobre todo grupales<sup>35</sup>. Su objetivo ha de ser una educación crítica que permita revisar tanto «los elementos sociales que sustentan el imaginario colectivo, como los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres, en los que ya no podrá estar presente la desigualdad»<sup>36</sup>.

Los supuestos de violencia escolar no son casos de violencia de género en el sentido previsto por el ordenamiento jurídico español, que afronta el problema de la violencia en el marco de las relaciones afectivas de pareja. Pero sí que está presente el género en el sentido explicado al abordar la presencia de patrones de género en la violencia escolar<sup>37</sup>. Y desde ese punto de vista, es fundamental hacer referencia al Capítulo I de la LO 1/2004, de medidas de protección integral contra la violencia de género, que recoge entre sus fines el respeto de los derechos, la igualdad de hombres y mujeres y la resolución pacífica de los conflictos. Es igualmente relevante la previsión de la LO 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, cuyos arts. 23 y 24 señalan la obligación de que la educación incorpore entre sus fines

---

Resulta muy edificante el análisis que realiza de la reacción de las familias de los menores procesados, que no solo re-victimiza a Jokín, sino que «desresponsabiliza a los menores..., vaciando de contenido educativo a una respuesta que necesariamente debe vertebrarse en torno a la visibilidad del sufrimiento causado..., y la responsabilización por la humillación y el daño psíquico... para protagonizar una vida adulta guiada...por los principios de libertad, dignidad y responsabilidad» (FJ 5.º).

35. El debate sobre el proceso de construcción de la identidad de género está lejos de estar cerrado, sin que ello signifique negar la importancia de la dimensión social / colectiva (como es la escuela) en dicha identidad. Véase al respecto, a modo de ejemplo, una revisión esquemática de las teorías de la socialización de roles de género frente a las teorías post-estructuralistas feministas en: RODRIGUEZ, M.<sup>a</sup> del Carmen; PENA, José Vicente. «Identidad de género...». *Op. cit.*, pp. 165-194.

36. LORENTE, Miguel. «Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones», *Revista de Educación* 342 (2007), p. 29.

37. La relación entre la violencia contra las mujeres y el *bullying* se estudia también en ZEMBYLAS, Michalinos; KALOYIROU, Christalla. «Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas», *Revista de educación* 342 (2007), pp. 37-59.

«la educación en el respeto de los derechos fundamentales» y la educación «en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres», así como la obligación de «eliminar y rechazar los contenidos y comportamientos sexistas». Afrontar los casos de violencia escolar en los que estén presentes patrones de género, como era el caso de Carla, permitirá resolver no solo la situación de acoso, sino que avanza igualmente en la finalidad prevista por ambas leyes. No se pueden desconectar las conductas de acoso escolar que evidencian una incapacidad para respetar las identidades no normativizadas, de la existencia de violencia de género en el marco de las relaciones de pareja. No se quiere decir, obviamente, que quien de adolescente realiza conductas de acoso escolar acabe realizando conductas de violencia de género en sus relaciones afectivas. Simplemente se trata de poner de relieve la trascendencia de los patrones de género en muchos casos de acoso escolar, y el hecho de que abordar estas situaciones desde la comunidad educativa sin duda puede aportar herramientas a la hora de aceptar la diversidad, que también ayudará a establecer relaciones sentimentales respetuosas de la individualidad de cada miembro de la pareja y a no recurrir, en caso de conflicto, a la violencia.

No son pocos, en definitiva, los rasgos que la violencia de género en sentido estricto comparte con la violencia escolar: la citada «conspiración del silencio»; el haberlos considerado tradicionalmente como asuntos que pertenecía a la esfera privada de las personas; el haber entendido que –mientras no excediera límites demasiado graves– formaba parte de la «normalidad»; así como la existencia de una doble victimización, al focalizar la atención sobre la supuesta falta de reacción de las víctimas. Por suerte, estamos llegando a un tiempo nuevo en la conciencia social, en la que cada vez más ambos asuntos se entienden no como fenómenos aislados o puntuales, sino como situaciones estructurales que hunden sus raíces en la desigualdad. Afrontar las situaciones de violencia desde el ámbito escolar es parte de esta estrategia global<sup>38</sup>. Como señala el Ararteko en el citado informe de 2006, aunque «la escuela, por sí sola, no puede desterrar la violencia de la sociedad (...) sí puede prevenirla, reducir su presencia o sus consecuencias, y ofrecer modelos alternativos de relación».

---

38. PANCHÓN E IGLESIAS, Carme. «Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro». *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 147-166.

## 5. La responsabilidad del centro escolar. El «acoso 2.0»

### 5.1. La convivencia democrática como objeto del derecho a la educación

Como ya se ha puesto de relieve, la obligación de que el centro escolar no se inhíba ante estas situaciones de *bullying* deriva en un primer momento de los derechos de los menores implicados.

En este sentido, se indicaba en páginas anteriores que uno de los derechos en presencia es el propio derecho a la educación, que tiene por objeto constitucional no solo el aprendizaje de unas materias sino también la formación de ciudadanos respetuosos con los derechos y libertades fundamentales de los demás, esto es, el derecho a ser educado en los valores democráticos de convivencia. La escuela debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanos libres y democráticos que respeten el pluralismo que, según el preámbulo de nuestra Constitución, es uno de los valores superiores del ordenamiento, inherente al propio concepto de democracia, y fundamento por tanto de nuestro derecho a ser diferentes sin sufrir menoscabos o perjuicios por ello<sup>39</sup>. Esta afirmación encuentra respaldo en textos de organismos internacionales fundamentales en el ámbito educativo, como puede ser el conocido como *Informe Delors* de la UNESCO, que señala que también es tarea del sistema educativo garantizar nuevas «alfabetizaciones» relacionadas con el desarrollo moral, emocional y social.

La prevención del acoso escolar debe ser considerado un marco óptimo para hacer efectiva una educación en valores desde la perspectiva de los derechos constitucionales y la convivencia democrática, favoreciendo la cohesión e integración de todo el alumnado, con especial atención a quienes presenten factores de vulnerabilidad, tal y como ya se ha señalado; generando una

---

39. Esta afirmación encuentra respaldo en la ya citada Sentencia del Juzgado de Menores de Palencia, cuando al establecer la responsabilidad solidaria de los padres, tutores y demás guardadores prevista por la LO 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, la magistrada señala (FJ 7.º) que es una consecuencia derivada de «la falta de diligencia en la vigilancia, custodia y *educación* de los menores (...). Esta responsabilidad nacería de su propia conducta, distinta e independiente de la del menor, consistente en su *omisión de su deber de educar al citado menor...*» (la cursiva es mía). La obligación suele extenderse a los centros educativos por la vía de la responsabilidad extra-contractual derivada del art.1903 del Código Civil, por vulnerar el citado RD 732/1995, cuando no se haya garantizado suficientemente los derechos de los alumnos y no se haya impedido la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia de los centros. Frente a esta práctica jurídica, se comparten las opiniones de la Fiscalía en su Instrucción 10/2005 cuando señala que, para facilitar el proceso y la exigencia de responsabilidades, en la figura del guardador (de hecho) previsto por la LORPM citada deberían entenderse incluidos los centros docentes.

reflexión crítica sobre los prejuicios que existen en la sociedad respecto de los colectivos más vulnerables y en muchas ocasiones, socialmente excluidos<sup>40</sup> y, por último, afirmando una cultura de la no-violencia que enseñe al alumnado métodos de resolución de conflictos alternativos a la violencia<sup>41</sup>.

### 5.2. El problema del ciber-acoso y el nexo escolar

En último lugar, debe tenerse presente que el centro escolar es el nexo que une a las personas implicadas en la situación de *bullying*, y este nexo ha de ser considerado el de mayor relevancia a la hora de entender la obligación de actuación del centro. Que las conductas de acoso se realicen no sólo en el espacio físico del centro, sino en el espacio virtual de las redes sociales dificulta que se conozca con detalle los hechos, o en todo caso, puede exigir la intervención de otros sujetos así como una investigación que vaya más allá de la observación dentro del colegio. Pero estas dificultades deben llevarnos a analizar las herramientas que pueden necesitar los centros educativos para afrontar estas situaciones, sin que en ningún caso deban ser usadas para negar la responsabilidad del centro en los casos de violencia escolar.

El uso de redes sociales no hace que el conflicto sea externo al centro, pues la relación de compañeros de colegio / instituto es primordial, toda vez que explica la necesaria interdependencia entre víctima y agresores, algo que no se daría si no existiera dicha relación<sup>42</sup>. La relevancia del nexo escolar –y, por tanto, el papel fundamental que el centro debe cumplir en esta situación– se ve reforzada si se tiene en cuenta que las conductas de maltrato entre iguales son fenómenos de grupo, vinculadas a las propias dinámicas de los colectivos dentro de la clase o del contexto más amplio del centro escolar<sup>43</sup>. La relación escolar es el contexto para las situaciones de acoso, la que posibilita

40. En esta vía insisten ALONQUEO, Paloma; BARRIO, Cristina del. «The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school». En ROSS, A. (ed.), *A Europe of Many Cultures*. Londres, 2003, pp. 113-121.

41. De nuevo DÍAZ-AGUADO, María José. «La violencia entre iguales en la adolescencia...». *Op. cit.*, pp. 554 y ss.

42. Respecto de la relevancia del vínculo escolar, véase ANDRÉS GÓMEZ, Soledad; BARRIOS, Ángela. «De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes». *Revista Complutense de Educación*. 20, 1 (2009), p. 207.

43. Este aspecto se pone de relieve en gran parte de los estudios citados. Como aspecto central de la investigación, véase el trabajo de LUCAS, Beatriz; PULIDO VALERO, Rosa; SOLBES, Irene. «Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico». *Psicothema* 23, 2 (2011), pp. 245-251. La dimensión grupal cobra gran relieve también en la jurisprudencia. La sentencia citada del Juzgado de Menores de San Sebastián (caso Jokin) señala como «la importancia del grupo es fundamental (...) nunca actuaban individualmente» (FJ 9.º)

que se den y la que explica las graves consecuencias del mismo, toda vez que posiciona a la víctima dentro de la comunidad, bien excluyéndola, bien marcándola con determinados rasgos considerados negativos. Se establecen así relaciones de poder y dominación sobre la misma, inherentemente contrarias a la idea de dignidad. Los expertos ponen de relieve que los enfoques «clínicos», es decir, los que tratan exclusivamente el problema entre víctima y agresor, desconocen este perfil social fundamental en estos procesos; por eso la institución educativa debe ser clave en su resolución, canalizando la participación de toda la comunidad educativa implicada, y afrontándolo como un problema de dicha comunidad<sup>44</sup>.

## 6. Conclusiones

En este trabajo se ha intentado exponer algunas de las cuestiones jurídicas de mayor interés a la hora de abordar los problemas relacionados con la violencia escolar, a partir de reflexiones suscitadas a raíz del caso de Carla. La respuesta penal no debe ser ni la única ni la principal, pues no puede dar satisfacción a la complejidad de factores presente en los casos de acoso. Concentrar la atención en la vía penal ha descuidado el papel fundamental que el derecho constitucional a ser educados en el respeto y la tolerancia a los derechos y libertades de las demás personas debe jugar en el marco de los centros educativos. El alumnado debe aprender a respetar la diversidad –incluida la de sexo y género, al ser los factores vinculados con el género y con la orientación sexual habituales «motivos» de acoso escolar–, así como métodos de resolución de conflictos alternativos a la violencia. Ser plenamente conscientes de que hay derechos fundamentales de los menores implicados en los casos de violencia escolar debe permitir un mejor enfoque de la reacción ante dichos sucesos, por parte tanto del centro educativo, de la administración pública y de las familias y el alumnado. El centro educativo ha de ser el referente principal, dada su función primordial en el derecho a la educación, y la generalización del uso de nuevas tecnologías en los comportamientos de acoso no puede ser utilizado para desatender dicha responsabilidad, pues en ese caso se estaría desconociendo que un aspecto central en estos supuestos es, precisamente, el nexo escolar.

---

44. ORIEGA-RUIZ, Rosario; NÚÑEZ, José Carlos. «Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts». *Psicothema* 24, 4 (2012), pp. 603-607.

## 7. Referencias bibliográficas

- ALÁEZ, Benito. *Minoría de edad y derechos fundamentales*. Madrid, Tecnos, 2003.
- ALONQUEO, Paloma; BARRIO, Cristina del. «The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school». En ROSS, A. (ed.), *A Europe of Many Cultures*. Londres, 2003, pp. 113-121.
- ÁLVAREZ, Leonardo. «Education and pluralism. Towards a democratic theory of education in Europa», *Intercultural Human Rights Law Review* 6 (2011), pp. 349-378.
- ÁLVAREZ, Leonardo. «Fines educativos y sociedades paralelas. Estructura y naturaleza normativa de los fines educativos en un sistema democrático». En PRESNO LINERA, Miguel Ángel; GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Ignacio. (coords.), *La inclusión de los otros: símbolos y espacios de la multiculturalidad*. Granada, Comares, 2012, pp. 219-248.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, David; NÚÑEZ-PÉREZ, José Carlos; ÁLVAREZ-PÉREZ, Luis; DOBARRO-GONZÁLEZ, Alejandra; RODRÍGUEZ-PÉREZ, Celestino; GONZÁLEZ-CASTRO, Paloma. «Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria». *Anales de psicología* 27, 1 (2011), pp. 221-231.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, David; DOBARRO, Alejandra; ÁLVAREZ, Luis; NÚÑEZ, José C.; RODRÍGUEZ, Celestino. «La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado». *Educación XXI* 17. 2 (2014), pp. 337-360.
- ANDRÉS, Soledad; BARRIOS, Ángela. «De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes». *Revista Complutense de Educación* 20, 1 (2009), pp. 205-227.
- ARARTEKO, *Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV «Convivencia y conflictos en los centros educativos»*, 2006.
- BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric y LUCAS MOLINA, Beatriz. «La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos». *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 61-81.
- CÁCERES, María Pilar; ALONSO, Santiago; GARROTE, Daniel. «Aportaciones para el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinar desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social», *Ensayos* 16 (2008), pp. 221-236.
- CALVETE, Esther; ORUE, Izaskum; ESTÉVEZ, Ana; VILLARDÓN, Lourdes; PADILLA, Patricia. «Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile». *Computers in Human Behaviour* 26 (2010), pp. 1128-1135.

- DEFENSOR DEL PUEBLO. Informe: «Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006», Madrid, 2007.
- FANJUL, José Manuel. «La responsabilidad civil del profesorado no universitario», en la Revista de la asociación de inspectores de Educación de España (ADIDE): *Avances en Supervisión Educativa* 14, mayo 2011, disponible en <[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=289&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=289&Itemid=70)> consultado el 03-04-2015.
- FANJUL, José Manuel. «Visión jurídica del acoso escolar (bullying)», en la Revista de la asociación de inspectores de Educación de España (ADIDE): *Avances en Supervisión Educativa* 17, noviembre 2012, disponible en: <[http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17\\_art03.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_art03.pdf) > consultado el 03-04-2015.
- FÉLIX-MATEO, Vicente; SORIANO-FERRER, Manuel; GODOY-MESAS, Carmen; SANCHO-VICENTE, Sonia. «El ciberacoso en la enseñanza obligatoria». *Aula Abierta* 38, 1 (2010), pp. 47-58.
- GREENE, M.; ROBLES, O.; STOUT, K. y SUVILAAKSO, T. «A girls right to learn without fear: working to end gender-based violence at school». *Woking: Plan international*, 2013, disponible en: <<http://plan-international.org/about-plan/resources/publications/campaigns/summary-a-girls-right-to-learn-without-fear/working-together-end-violence>>, consultado el 11-03-2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VIDIELLA, Judit; HERRAIZ, Fernando; SANCHO, Juana María. «El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades», *Revista de educación* 342 (2007), pp. 103-125.
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Informe ejecutivo: *El maltrato entre iguales en Euskadi*, 2012.
- LEACH, Fiona; DUNNE, Máiréad; SALVI, Francesca. «School-related Gender-based violence. A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-related Gender-based violence (SRCGV) for the Education Sector», *Background research paper prepared for UNESCO*, 21 de enero de 2014, disponible en: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/SRGBV\\_UNESCO\\_Global\\_ReviewJan2014.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/SRGBV_UNESCO_Global_ReviewJan2014.pdf)> consultado el 26-03-2015
- LI, Qing. «New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools», *Computers in Human Behaviour* 23 (2007), pp. 1777-1791.
- LOSADA, Nazario; LOSADA, Ramiro; ALCÁZAR, Miguel Ángel; BOUSO, José Carlos; GÓMEZ-JARABO, Gregorio. «Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española». *Letras jurídicas* 4 (2007), pp. 1-16. Disponible en < <http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/index.php/revista-numero-04-primavera-marzo-septiembre-de-2007>>, consultado el 22-04-2015.

- LOMAS, Carlos. «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad». *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 83-101.
- LORENTE, Miguel. «Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones». *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 19-35.
- LUCAS, Beatriz; PULIDO VALERO, Rosa; SOLBES CANALES, Irene. «Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico». *Psicothema* 23, 2 (2011), pp. 245-251.
- ORTEGA, Rosario; CALMAESTRA, Juan; MORA MERCHAN, Joaquin. «Cyberbullying». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8, 2 (2008), pp. 183-192.
- ORTEGA-RUIZ, Rosario; NÚÑEZ, José Carlos. «Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts». *Psicothema* 24, 4 (2012), pp. 603-607.
- PANCHÓN e IGLESIAS, Carme. «Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro». *Revista de Educación* 342 (2007), pp. 147-166.
- PEÑA CALVO, José Vicente; RODRÍGUEZ, María del Carmen. «Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 14 (2002), pp. 235-263.
- RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> del Carmen; PEÑA, José Vicente. «Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos». *Reis (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)* 112 (2005), pp. 166-194.
- RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> del Carmen; PEÑA, José Vicente. «La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 17 (2005), pp. 25-48.
- TOKUNAGA, Robert S. «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization». *Computers in Human Behaviour* 26 (2010), pp. 277-287.
- ZEMBYLAS, Michalinos; KALOYIROU, Christalla. «Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas». *Revista de educación* 342 (2007), pp. 37-59.

# RELACIÓN ENTRE ACTITUDES SEXISTAS Y VARIABLES EMOCIONALES POSITIVAS Y NEGATIVAS

MAITE GARAIGORDOBIL  
CARMEN MAGANTO  
Universidad del País Vasco

Recibido 9-12-2014  
Aceptado 12-04-2015

## Resumen

La investigación tuvo dos objetivos: (1) analizar las relaciones existentes entre sexismo (SH-hostil, SB-benevolente, SA-ambivalente) con emociones positivas y negativas; y (2) identificar variables predictoras del SH y SB. La muestra está constituida por 941 estudiantes de 14 a 25 años. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas del SH y del SA con ansiedad estado/rasgo, ira-estado/rasgo, con el índice de expresión de la ira; y correlaciones negativas con sentimientos de felicidad y autoestima. El SB no correlacionó con ninguna variable. Las variables predictoras del SH fueron: pocos sentimientos de felicidad, bajo nivel de depresión-estado y de ansiedad-rasgo, alto nivel de ira-estado y de expresión de la ira. Pocos sentimientos de felicidad, bajo nivel de depresión-estado, y alto de ira-estado fueron predictoras del SB. Se discute el efecto de las emociones positivas en las actitudes sexistas.

**Palabras clave:** Sexismo, autoestima, felicidad, ansiedad, depresión, ira, desarrollo emocional.

## Abstract

The investigation had two goals: (1) to analyze the relations between sexism (HS-hostile, BS-benevolent, AS-ambivalent) and positive and negative emotions; and (2) to identify predictor variables of HS and BS. The sample comprised 941 students from 14 to 25 years old. The results revealed positive correlations of HS and AS with state/trait anxiety, state/trait anger, and the anger expression index; and negative correlations

with feelings of happiness and self-esteem. BS was not correlated with any variable. The predictor variables of HS were: few feelings of happiness, low level of state-depression and of trait-anxiety, high level of state-anger and anger expression. Few feelings of happiness, low level of state-depression, and high level of state-anger were predictors of BS. The effect of positive emotions on sexist attitudes is discussed.

**Key-words:** Sexism, self-esteem, happiness, anxiety, depression, anger, emotional development.

## 1. Introducción

El sexismo se define como una actitud discriminatoria dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico, en función del cual se asumen diferentes características y conductas. Es incuestionable que las mujeres han hecho grandes progresos en disminuir la desigualdad de género, no obstante, los resultados de los estudios actuales confirman que la persistencia de la discriminación en función del género continúa siendo un problema de la sociedad contemporánea. En este sentido, algunos estudios<sup>1</sup>, muestran que las personas tienden a creer que la discriminación de género ya no es un problema de las sociedades contemporáneas; y esto podría explicarse porque las expresiones sexistas se han hecho más evasivas y difíciles de reconocer.

Desde una perspectiva psicosocial de género, el sexismo es considerado una de las principales creencias que mantienen las desigualdades entre sexos<sup>2</sup>. Una aportación importante para la comprensión del sexismo la han realizado Glick y Fiske<sup>3</sup> identificando el Sexismo Ambivalente, resultado de la combinación de dos tipos de sexismo con cargas afectivas antagónicas. El Sexismo Hostil comparte con el sexismo más tradicional su carga afectiva negativa y supone asumir una visión estereotipada y negativa de la mujer como ser inferior. Junto al hostil convive el Sexismo Benevolente de tono afectivo positivo, basado en una ideología tradicional, que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos, pero sigue siendo sexista ya que las relega a

---

1. BARRETO, Manuela; ELLEMERS, Naomi; CIHANGIR, Sezgin y STROEBE, Katherine: «The self-fulfilling effects of contemporary sexism: How it affects women's well-being and behaviour». En Manuela Barreto, Michelle Ryan y Michael Schmitt (dirs.). *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*. Washington, American Psychological Association, 2009, pp. 99-123.

2. MOYA, Miguel. «Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo». En Ester Barberá y Isabel Martínez-Benlloch (dirs.). *Psicología y Género*. Madrid, Pearson, 2004, pp. 271-294.

3. GLICK, Peter y FISKE, Susan. «The Ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism». *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (1996), pp. 491-512.

estos roles, considerando a la mujer como una persona débil a la que los hombres deben proteger.

Desde la *Teoría del Sexismo Ambivalente*, Glick y Fiske<sup>4</sup>, sugieren que tanto el Sexismo Hostil como el Sexismo Benevolente tienen sus raíces en las condiciones biológicas y sociales que son comunes a todos los grupos humanos; y giran en consecuencia en torno al poder social, la identidad de género y la sexualidad, articulándose en torno a 3 componentes comunes: *El paternalismo, la diferenciación de género y la heterosexualidad*. Cada componente refleja una serie de creencias en las que la ambivalencia hacia las mujeres es inherente, ya que presenta un componente hostil y otro benévolo.

El *paternalismo* se define como la forma en la que un padre se comporta con sus hijos e hijas, por un lado les aporta afecto y protección y, por otro les da órdenes. Esta concepción está relacionada con la visión ambivalente del sexismo porque incluye dos dimensiones. El paternalismo dominador, que desencadena el Sexismo Hostil, donde se asienta la estructura del patriarcado que legitima la superioridad de la figura masculina, y ve a las mujeres como seres incapaces, incompetentes, y peligrosas porque intentan arrebatarse el poder a los hombres. El paternalismo protector, desencadena el Sexismo Benevolente, y los hombres aplican a las mujeres que desempeñan roles tradicionales (esposas, madres y objetos románticos), ya que las consideran como criaturas débiles y frágiles, a las que hay que colocar en un pedestal y protegerlas. Así, las mujeres tienen que ser amadas, acariciadas y protegidas, ya que su debilidad requiere que los hombres cumplan con su papel protector y de sustento económico.

En la *diferenciación de género* también se expresan las dos caras del sexismo. La diferenciación de género competitiva se presenta como una justificación sobre el poder estructural masculino, ya que considera que solamente los hombres poseen los rasgos necesarios para poseer el poder y gobernar las instituciones socio-económicas y políticas. A su vez, las mujeres al ser diferentes de los hombres, no cuentan con las características, ni con la capacidad necesarias para poder gobernar y, por tanto, su ámbito de actuación quedaría limitado a la familia y al hogar. La diferenciación de género complementaria asume que las «características» de las mujeres son «complementarias» a las de los hombres. Para el sexista benevolente, las características de las mujeres complementan las características de los hombres, mientras que para el hostil, determinadas características de las mujeres como la sensibilidad, las colocan en un plano inferior y las hacen incompetentes para ejercer el poder.

---

4. GLICK, Peter, y FISKE, Susan. *Op. cit.*

Finalmente, desde esta teoría sitúan en la *heterosexualidad* uno de los más poderosos orígenes de las actitudes ambivalentes de los hombres hacia las mujeres. Igual que los anteriores componentes tiene dos vertientes: la intimidad heterosexual y la hostilidad heterosexual. La motivación sexual de los hombres hacia las mujeres puede estar unida a un deseo de proximidad (intimidad heterosexual), lo que alimenta el Sexismo Benevolente. Sin embargo, para algunos hombres la atracción sexual hacia las mujeres puede ser inseparable del deseo de dominarlas, lo que se denominaría hostilidad heterosexual, y consideran que las mujeres debido a su poder sexual, son peligrosas y manipuladoras, lo que alimenta el Sexismo Hostil.

Las actitudes sexistas impiden considerar a la mujer en situación de igualdad, aún desempeñando similar responsabilidad laboral<sup>5</sup>. La investigación sobre sexismo y emociones ha tenido un desarrollo desigual en razón de las emociones estudiadas, pero en general su investigación ha sido escasa. Los estudios sobre sexismo y atribución emocional indican que los hombres sexistas hostiles atribuyen menos emociones positivas a las mujeres, y los hombres sexistas benevolentes atribuyen más emociones positivas. Así mismo, el sexismo hostil atribuye menos emociones favorables a las mujeres de carrera, mientras que el sexismo benevolente atribuye emociones más favorables a las amas de casa<sup>6</sup>. Con esta fundamentación, en el presente estudio se analiza la relación del sexismo con emociones positivas (felicidad, autoestima) y negativas (ansiedad, depresión, ira).

Las investigaciones que han analizado la relación entre sexismo y autoestima, en general muestran que las personas sexistas tienen inferior autoestima, al compararlas con las personas con bajos niveles de sexismo. El estudio de Angell<sup>7</sup> encontró que los que eran menos sexistas tenían mayor autoestima, y el trabajo de Lameiras y Rodríguez<sup>8</sup> halló que las mujeres sexistas benevolentes y los hombres sexistas hostiles tenían baja autoestima. Uno de los componentes esenciales de la autoestima en la adolescencia es el propio cuerpo, utilizado como el interfaz de las relaciones interpersonales con

---

5. WALTON, Robert y POLITANO, Michael. «Gender-Related Perceptions and Stress, Anxiety, and Depression on the Flight Deck». *Aviation Psychology and Applied Human Factors* 4 (2014), pp. 67-73.

6. GAUNT, Ruth. «Ambivalent sexism and the attribution of emotions to men and women». *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 26 (2013), pp. 29-54.

7. ANGELL, Marie Louise. «Race, sex roles, and sexuality». *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 65(8-B) (2005), p. 4335.

8. LAMEIRAS, María y RODRÍGUEZ, Yolanda. «Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as». *Acción Psicológica* 2 (2003), pp.131-136.

los iguales<sup>9</sup>. Los estudios demuestran que la autoestima en las mujeres está muy vinculada a su apariencia física<sup>10</sup>, mientras que en los hombres está más relacionada con otras variables como prestigio, poder o competitividad. Los problemas de baja autoestima e imagen corporal son las variables de mayor correlación entre sí y las que confirman con más consistencia su relación negativa con sexismo<sup>11,12</sup>.

Los estudios sobre sexismo y felicidad/bienestar psicológico, indican que la aceptación del Sexismo Benevolente proporciona satisfacción vital y mayor felicidad en hombres y mujeres. En los varones, el Sexismo Benevolente correlaciona directamente con la satisfacción vital, mientras que para las mujeres los efectos ocurren de forma indirecta. Las mujeres que aceptan y se identifican con el posicionamiento ideológico del Sexismo Benevolente por parte de los varones, es decir, se adhieren emocionalmente a unas relaciones de género basadas en la desigualdad, pero que propician adoración, adulación y protección, son las que informan de niveles más altos de satisfacción vital y felicidad<sup>13</sup>. Estas mismas correlaciones positivas entre Sexismo Benevolente y felicidad, en ambos sexos, han sido informadas por Napier, Thorisdottir, y Jost<sup>14</sup>. Sin embargo, también hay evidencia de la relación negativa con bienestar psicológico<sup>15</sup>.

No hay estudios que hayan correlacionado sexismo y emociones negativas, aunque en una línea de investigación complementaria, son múltiples los estudios que verifican que altos niveles de discriminación percibida

- 
9. MORIN, Alexandre; MAÏANO, Christophe; MARSH, Herbert; JANOSZ, Michel y NAGENGAST, Nagengast. «The longitudinal interplay of adolescents' self-esteem and body image: a conditional autoregressive latent trajectory analysis. *Multivariate Behavioral Research* 46 (2011), pp. 157-201.
  10. SMOLAK, Linda y MURNEN, Sarah. «Drive for leanness: Assessment and relationship to gender, gender role and objectification». *Body Image* 5 (2008), pp. 251-260.
  11. BARRETO, Manuela; ELLEMERS, Naomi; CIHANGIR, Sezgin y STROEBE, Katherine. *Op. cit.*
  12. SHEFERD, Melisa; ERCHULL, Mindy; ROSNER, Aryn; TAUBENBERGER, Leslie; QUEEN, Emily y MCKEE, Jenna. «I'll Get That for You: The Relationship Between Benevolent Sexism and Body Self-Perceptions». *Sex Roles* 64 (2011), pp. 1-8.
  13. HAMMOND, Matthew y SIBLEY, Chris. «Why are benevolent sexists happier?» *Sex Roles* 65 (2011), pp. 332-343.
  14. NAPIER, Jaime; THORISDOTTIR, Hulda y JOST, John. «The joy of sexism? A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relations to subjective wellbeing». *Sex Roles* 62 (2010), pp. 405-419.
  15. FISCHER, Ann y BOLTON, Kenna. «Testing a model of women's personal sense of justice, control, well-being and distress in the context of sexist discrimination». *Psychology of Women Quarterly* 34 (2010), pp. 297-310.

correlacionan con altos niveles de alteraciones emocionales y de malestar psicológico<sup>1617</sup>. La discriminación es una experiencia estresante que disminuye la autoestima personal<sup>18</sup>, ocasionando mayor nivel de depresión y ansiedad en las personas que han experimentado eventos sexistas de discriminación<sup>19</sup>. Fischer y Bolton<sup>20</sup> encontraron correlaciones positivas entre discriminación sexista y depresión (.37) y ansiedad (.29). En concreto, se ha demostrado que a mayor sentimiento de injusticia por discriminación sexual percibida mayor nivel de ansiedad y depresión<sup>2122</sup>.

Apenas existen estudios que hayan explorado las relaciones entre sexismo e ira. Cabe destacar el estudio de Spence, Losoff y Robbins<sup>23</sup> con universitarios en el que encontraron correlaciones positivas entre ira y sexismo en ambos sexos. De la relación de la ira con otros aspectos muy relacionados con el sexismo como son las actitudes favorables hacia la violación, el estudio de Sierra, Santos-Iglesias, Gutiérrez-Quintanilla, Bermúdez y Buela-Casal<sup>24</sup> halló que tanto la ira-estado, como la ira-rasgo correlacionan positiva y significativamente con estas actitudes. Además, estudios recientes<sup>25</sup> han evidenciado correlaciones positivas entre Sexismo Hostil y Sexismo Benevolente con dife-

---

16. MORADI, Bonnie y HASAN, Nadia. «Arab American persons' reported experiences of discrimination and mental health: The mediating role of personal control». *Journal of Counseling Psychology* 51 (2004), pp. 418-428.

17. SMITH, Nathan e INGRAM, Kathleen. «Workplace heterosexism and adjustment among lesbian, gay, and bisexual individuals: The role of unsupportive social interactions». *Journal of Counseling Psychology* 51 (2004), pp. 57-67.

18. CASSIDY, Clare; O'CONNOR, Rory; HOWE, Christine y WARDEN, David. «Perceived discrimination and psychological distress: The role of personal and ethnic self-esteem». *Journal of Counseling Psychology* 51 (2004), pp. 329-339.

19. MORADI, Bonnie y SUBICH, Linda Mezydlo. «An examining the moderating role of self-esteem in the link between experiences of perceived sexist events to psychological distresses for African American women». *The Counseling Psychologist* 51 (2004), pp. 50-56.

20. FISCHER, Ann y BOLTON, Kenna. «Perceived discrimination and women's psychological distress: The roles of collective and personal self-esteem». *Journal of Counseling Psychology* 54 (2007), pp. 154-164.

21. MORADI, Bonnie y HASAN, Nadia. *Op. cit.*

22. MORADI, Bonnie y SUBICH, Linda Mezydlo. *Op. cit.*

23. SPENCE, Janet; LOSOFF, Michael y ROBBINS, Ann. «Sexually aggressive tactics in dating relationships: Personality and attitudinal correlates». *Journal of Social and Clinical Psychology* 10 (1991), pp. 289-304.

24. SIERRA, Juan Carlos; SANTOS-IGLESIAS, Pablo; GUTIÉRREZ-QUINTANILLA, Ricardo; BERMÚDEZ, María Paz y BUELA-CASAL, Gualberto. «Factors associated with rape-supportive attitudes: Sociodemographic variables, aggressive personality, and sexist attitudes». *Spanish Journal of Psychology* 13 (2010), pp. 202-209.

25. ROJAS-SOLÍS, José Luis y CARPINTERO, Eugenio. «Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9 (2011), pp. 541-564.

rentes tipos de conductas agresivas (sexuales, físicas, verbales-emocionales), encontrando los índices de correlación más altos con agresión sexual.

Estos resultados permiten sugerir la necesidad de mayor nivel de investigación para clarificar el campo del área de las relaciones entre sexismo y emociones positivas y negativas. Con esta contextualización, el estudio tuvo dos objetivos: 1) analizar las relaciones existentes entre Sexismo Hostil, Sexismo Benevolente y Sexismo Ambivalente con emociones positivas (sentimientos de felicidad y autoestima) y con emociones negativas (ansiedad, depresión, e ira); y 2) identificar variables predictoras de Sexismo Hostil y del Sexismo Benevolente. Con estos objetivos, y teniendo en cuenta los estudios previos, la investigación se plantea dos hipótesis: 1) El sexismo tendrá relaciones negativas con sentimientos de felicidad y autoestima, así como relaciones positivas con ansiedad, depresión e ira; y 2) Alto nivel de emociones negativas y bajo nivel de emociones positivas serán variables predictoras de alto nivel de sexismo.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra está constituida por 941 participantes de 14 a 25 años, 465 hombres (49,4%) y 476 mujeres (50,6%) del País Vasco. Los participantes se distribuyen en dos rangos de edad, 471 adolescentes de 14 a 18 años (50,1%) y 470 jóvenes de 19 a 25 años (49,9%). La distribución por sexos y niveles educativos puede observarse en la Tabla 1. La muestra es una muestra representativa de los estudiantes de ESO, Bachiller y Universidad del País Vasco. Según la última encuesta presentada por el Instituto Vasco de Estadística (eustat.es), la población de estudiantes de ESO y Bachiller en el País Vasco es 101.757 (72.272 + 29.485), y los que cursan estudios universitarios 64.127. Utilizando un nivel de confianza de .95, con un error muestral de .05, para una varianza poblacional de .50, la muestra representativa es de 766. La muestra fue seleccionada mediante una técnica de muestreo aleatorio simple a partir de la lista de centros educativos del País Vasco (ESO y Bachiller), incluyendo estudiantes universitarios de diversas facultades: Derecho, Psicopedagogía, Psicología, Enfermería, Ingeniería Industrial y Educación Física.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de varones y mujeres en cada nivel educativo

Niveles Educativos					
	ESO	Bachiller	Universidad (cursos 1-2)	Universidad (cursos 3-5)	Total
Varón	131 (13.9%)	118 (12.5%)	111 (11.8%)	105 (11,2%)	465 (49,4%)
Mujer	114 (12.1%)	108 (11.5%)	118 (12.5%)	136 (14.5%)	476 (50,6%)
Total	245 (26.0%)	226 (24.0%)	229 (24,3%)	241 (25.6%)	941 (100%)

Notas: ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

## 2.2. Instrumentos de Evaluación

Con la finalidad de medir las variables objeto de estudio se utilizaron seis instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

*ASI. Inventario de sexismo ambivalente*<sup>26,27</sup>. El inventario consta de 22 frases, a las que se responde con una escala que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La prueba mide el Sexismo Ambivalente (SA) compuesto de dos dimensiones: Sexismo Hostil (SH, que implica un estereotipo de la mujer como ser inferior) y Sexismo Benevolente (SB, entendido como un conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres en cuanto que las considera positivamente, pero de forma estereotipada y limitada a sus roles de madre, esposa y objeto romántico). Los estudios de fiabilidad han evidenciado una consistencia interna (alfa de Cronbach) alta para SA ( $\alpha=.90$ ) y sus subescalas (SH  $\alpha=.89$ ; SB  $\alpha=.86$ ). Los estudios de validez del ASI han mostrado correlaciones significativas del SA con la Escala de Ideología de Género, así como con la escala de Neosexismo, de mayor magnitud con la subescala de SH. La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue alta ( $\alpha=.91$ ).

*RSE. Escala de autoestima*<sup>28</sup>. Esta escala evalúa la autoestima general con 10 afirmaciones que aluden a sentimientos globales de autovaloración, de satisfacción con uno mismo. La persona debe leer las afirmaciones e informar en qué medida pueden ser aplicadas a sí misma, haciendo la valoración

26. GLICK, Peter y FISKE, Susan. *Op. cit.*

27. MOYA, Miguel; EXPÓSITO, Francisca y PADILLA, José Luis. «Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la escala sobre ideología de género». *International Journal of Clinical and Health Psychology* 6 (2006), pp. 709-727.

28. ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.

sobre una escala con 4 categorías de respuesta (de muy de acuerdo a muy en desacuerdo). La fiabilidad ha sido ampliamente documentada en la literatura. McCarthy y Hoge<sup>29</sup> han informado de coeficientes de consistencia (alfa de Cronbach) que se sitúan entre .74 y .77, y de fiabilidad test-retest de .63 (intervalo de 7 meses) y de .85 (intervalo de 2 semanas). La validez como medida unidimensional de la autoestima ha sido también comprobada<sup>30</sup>. La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue adecuada ( $\alpha=.83$ ).

*OHQ. El cuestionario de felicidad de Oxford*<sup>31</sup>. Esta escala mide la felicidad de carácter general de cada individuo, el bienestar psicológico. Se configura con 29 ítems y la persona expresa su grado de acuerdo con una escala de 1 a 6 (1= totalmente en desacuerdo, 6= totalmente de acuerdo). Los estudios realizados de esta escala, con una muestra de personas entre 13 y 68 años, verifican una buena fiabilidad ( $\alpha =.91$ ). La validez del constructo del OHQ fue evaluada con asociaciones de diferentes medidas de diferencias individuales de rasgos y variables cognitivas, confirmándose su validez. La adaptación española evidenció coeficientes adecuados de fiabilidad y validez<sup>32</sup>. La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue adecuada ( $\alpha=.86$ ).

*STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*<sup>33</sup>. El STAI evalúa la ansiedad como estado (AE) (condición emocional transitoria que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad) y la ansiedad como rasgo (AR) (propensión ansiosa relativamente estable, que permanece latente hasta que es activada por algún estímulo situacional). Consta de 40 elementos, a los que se responde con una escala de nada a mucho (AE) y de casi nunca a casi siempre (AR). Los análisis psicométricos de la versión original han tenido buenos resultados. En la adaptación española, se obtuvo una buena consistencia interna (AE: entre .90 y .93; AR: entre .84 y .87). Estos índices se asemejan a los obtenidos en los estudios originales (entre .83 y .92). La validez concurrente obtenida en

29. MCCARTHY, John y HOGE, Dean. «Analysis of age effects in longitudinal study of adolescent self-esteem». *Developmental Psychology* 18 (1982), pp. 372-379.

30. SILBER, Earl y TIPPETT, Jean. «Self-esteem: clinical assessment and measurement validation». *Psychological Reports* 16 (1965), pp. 1017-1071

31. HILLS, Peter y ARGYLE, Michael. «The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being» *Personality and Individual Differences* 33 (2002), pp. 1073-1082

32. GARAIGORDOBIL, Maite y DURÁ, Ainhoa. «Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: Relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta, y habilidades sociales». *Clinica y Salud* 17 (2006), pp. 127-149.

33. SPIELBERGER, Charles; GORSUCH, Richard y LUSHENE, Robert Edward. *STAI Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Manual*. Madrid, TEA, 1970.

estos estudios (relacionando el STAI con otras medidas de ansiedad) oscila entre .58 y .76 en muestras de universitarios varones, y entre .52 y .80 con mujeres universitarias. En la adaptación española también se han obtenido índices adecuados, por ejemplo, se ha encontrado una elevada correlación (.88 en situación normal y .82 en situación experimental) entre el STAI-AE y el *Eight State Questionnaire* (ESQ), aunque esta relación se redujo bastante en la escala AR (.29 y .26 respectivamente). La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue adecuada ( $\alpha=.70$ ).

*IDER. Inventario de Depresión Estado-Rasgo*<sup>34</sup>. El IDER tiene como objetivo identificar el grado de afectación (DE. Depresión-Estado) y la frecuencia de ocurrencia (DR. Depresión-Rasgo) del componente afectivo de la depresión. Contiene 20 afirmaciones, de las cuales 10 son para identificar DE y 10 para DR. Los estudios psicométricos han evidenciado coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach en DE que oscilan entre .89 y .92, y en DR entre .81 y .86. Estudios de validación han confirmado correlaciones con el Inventario de Depresión de Beck BDI que oscilan entre .51 y .64. La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue adecuada ( $\alpha=.88$ ).

*STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo*<sup>35</sup>. El STAXI-2 mide la experiencia y la expresión de la ira (IE = ira estado; IR = ira rasgo; IEI = índice de expresión de la ira). La prueba se compone de 49 ítems que permiten obtener un Índice de Expresión de la Ira (IEI) que representa una medida global de la expresión y control de la ira. IE se explora con 15 afirmaciones y la persona informa si tiene los sentimientos que se indican en ese momento, respondiendo con una escala de nada a mucho. IR contiene 10 afirmaciones con las que la persona informa si habitualmente tiene los sentimientos que se indican, respondiendo con una escala de casi nunca a casi siempre. El IEI incluye 24 afirmaciones y la persona informa de su forma de reaccionar cuando se enfada, respondiendo con una escala de casi nunca a casi siempre. Los resultados psicométricos han evidenciado buenos niveles de fiabilidad (test-retest: IR: .71; IEI = .62) y consistencia interna (alfa de Cronbach: IR: .82; IEI = .69). Estudios de validación han puesto de relieve la validez de constructo, las correlaciones encontradas de IR con el índice de hostilidad del inventario de Buss-Durkee fueron de .66 y .71 para mujeres y varones universitarios, y de .73 y .66 con mujeres y hombres reclutas de la armada.

---

34. SPIELBERGER, Charles; BUELA-CASAL, Gualberto y AGUDELO, Diana. «*IDER: Inventario de Depresión estado-rasgo*». Madrid, TEA, 2008.

35. MIGUEL-TOBAL, Juan José; CASADO, María Isabel; CANO-VINDEL, Antonio y SPIELBERGER, Charles. *Inventario de Expresión de Ira Estado/Rasgo*. Madrid, TEA, 2001.

La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue adecuada ( $\alpha=.86$ ).

### 2.3. Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo una entrevista con los directores-as de los centros educativos para exponer la investigación y solicitar su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres de los participantes preuniversitarios para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado, autorizando a sus hijos-hijas a participar en la investigación. Los cuestionarios fueron administrados de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula. A los participantes se les indicó que cumplimentaran los datos de identificación (género, edad...) y las instrucciones se leyeron en voz alta. Los evaluadores, licenciados en psicología, estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda. El tiempo medio de aplicación fue de 60 minutos. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos habiendo sido evaluado favorablemente por la Comisión de Ética de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

### 2.4. Análisis de datos

De forma preliminar, con la finalidad de analizar si existen diferencias en el conjunto de las variables objeto de estudio en esta investigación, ya que podrían condicionar los subsiguientes análisis, se realizó un análisis de varianza multivariante en función del género y la edad. Teniendo en cuenta los resultados del MANOVA, y con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre sexismo y emociones, se llevaron a cabo correlaciones parciales, controlando el efecto del sexo y la edad. Finalmente, con el objetivo de identificar variables predictoras del sexismo hostil y benevolente se realizó un análisis de regresión lineal múltiple.

## 3. Resultados

### 3.1. Relaciones entre sexismo y emociones (felicidad, autoestima, ansiedad, depresión e ira)

Los resultados del MANOVA para el conjunto de las variables, Wilks  $\Lambda = .732$ ,  $F(12, 920) = 21.30$ ,  $p < .001$ , muestran diferencias de género significativas, siendo el tamaño del efecto medio ( $\chi^2 = .268$ ;  $r = .51$ ), y también se evidencian diferencias en función de la edad, Wilks  $\Lambda = .844$ ,  $F(12, 920) = 10.72$ ,  $p < .001$ , siendo el tamaño del efecto medio-bajo ( $\chi^2 = .156$ ;  $r = .34$ ). Los resultados

confirmaron puntuaciones superiores en los tres tipos de sexismo en los chicos y una disminución del sexismo con la edad.

Por esta razón, con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre sexismo y emociones, se llevaron a cabo correlaciones parciales, controlando el efecto del sexo y la edad. Los coeficientes obtenidos (ver Tabla 2) ponen de relieve correlaciones significativas ( $p < .001$ ) positivas del Sexismo Hostil y Sexismo Ambivalente con ansiedad estado-rasgo ( $r = .11$ ), ira-estado ( $r = .15$ ), ira-rasgo ( $r = .14$ ), y con el índice de expresión de la ira ( $r = .18$ ), así como correlaciones negativas con sentimientos de felicidad ( $r = -.13$ ), y autoestima ( $r = -.08$ ). El Sexismo Benevolente sin embargo no correlacionó con ninguna emoción. Por consiguiente, el Sexismo Hostil y Sexismo Ambivalente se relacionan con bajo nivel de sentimientos de felicidad y autoestima, así como con alto nivel de ansiedad (estado-rasgo) y de ira (experiencia y expresión), aunque estas relaciones son de baja magnitud.

Tabla 2. Coeficientes de correlación parcial, controlando el efecto del sexo y la edad, entre sexismo y emociones, intercorrelaciones y consistencia interna de las variables

	Sexismo Hostil	Sexismo Benevolente	Sexismo Ambivalente
Sexismo Benevolente	.53***		
Sexismo Ambivalente	.88***	.87***	
Felicidad	-.13***	-.05	-.10**
Autoestima	-.08***	-.04	-.07*
Ansiedad Estado	.11***	.02	.07*
Ansiedad Rasgo	.13***	.05	.11**
Depresión Estado	.02	.06	.02
Depresión rasgo	.03	.01	.03
Ira estado	.15***	.03	.10**
Ira rasgo	.14***	.01	.07*
Índice expresión ira	.18***	.05	.13***
$\alpha$	.91	.90	.84

Nota:  $\alpha$  = coeficiente alfa de Cronbach en las variables con la muestra del estudio

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

### 3.2. Variables predictoras del sexismo hostil y benevolente

Con el objetivo de identificar variables predictoras del Sexismo Hostil y del Sexismo Benevolente se realizaron análisis de regresión múltiple lineal, método de pasos sucesivos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 3. En relación a las variables predictoras del Sexismo Hostil (ver Tabla 3) cinco resultaron estadísticamente significativas: ira-estado (Beta =.195), índice de expresión de la ira (Beta =.167), depresión-estado (Beta = -.168), sentimientos de felicidad (Beta = -.178), y ansiedad-rasgo (Beta = -.099). Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que las 5 variables tienen poco peso sobre la variable criterio «Sexismo Hostil» (9,3% de la varianza). De acuerdo con esta afirmación, los porcentajes de varianza explicada (coeficientes de determinación ajustados) por cada una de tales variables predictoras fueron de baja magnitud para las 5 variables (4,3%, 6,3%, 7,8%, 8,9%, 9,3%). Resultaron predictoras de la variable «SH»: pocos sentimientos de felicidad, bajo nivel de depresión-estado, bajo nivel de ansiedad-rasgo, alto nivel de ira-estado y alto nivel de expresión de la ira.

En relación a las variables predictoras del Sexismo Benevolente (ver Tabla 3) tres resultaron estadísticamente significativas: depresión-estado (Beta = -.200), sentimientos de felicidad (Beta = -.142), e ira-estado (Beta =.103). Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que estas variables tienen poco peso sobre la variable «Sexismo Benevolente» (3,5% de la varianza). De acuerdo con esta afirmación, los porcentajes de varianza explicada (coeficientes de determinación ajustados) por cada una de tales variables predictoras fueron de baja magnitud para las 3 variables (0,8%, 2,7%, 3,5%). Resultaron predictoras del «Sexismo Benevolente»: pocos sentimientos de felicidad, bajo nivel de depresión-estado, y alto nivel de ira-estado.

Tabla 3. Análisis de regresión múltiple lineal para variables predictoras de sexismo hostil y benevolente

	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Error	Constante	β	t
<i>VARIABLES PREDICTORAS DE SEXISMO HOSTIL</i>								
IE. Ira-Estado	.211	.045	.043	.029	.006	1.535	.195	5.05***
IEI. Índice Expresión Ira	.257	.066	.063	.019	.004	1.106	.167	4.35***
DE. Depresión-Estado	.286	.082	.078	-.038	.010	1.466	-.168	-3.91***
OHQ. Felicidad	.307	.094	.089	-.011	.003	2.881	-.178	-3.75***
AR. Ansiedad-Rasgo	.316	.100	.093	-.012	.006	3.329	-.099	-2.07*
<i>VARIABLES PREDICTORAS DE SEXISMO BENEVOLENTE</i>								
DE. Depresión-Estado	.098	.010	.008	-.042	.009	2.477	-.200	-4.65***
OHQ. Felicidad	.173	.030	.027	-.008	.003	4.009	-.142	-3.29***
IE. Ira-Estado	.198	.039	.035	.014	.005	3.647	.103	2.62**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

#### 4. Discusión

El estudio tuvo como objetivos analizar las relaciones existentes entre sexismo y emociones positivas y negativas, así como identificar variables predictoras de Sexismo Hostil y Benevolente. En primer lugar los resultados sugieren que las personas con alto nivel de Sexismo Hostil y Sexismo Ambivalente tienen también bajo nivel de sentimientos de felicidad y autoestima, así como alto nivel de ansiedad (estado-rasgo) y de ira (experiencia y expresión), es decir, bajo nivel de emociones positivas y alto nivel de emociones negativas. Por consiguiente, la hipótesis 1 se cumple parcialmente ya que no se han hallado relaciones entre Sexismo Benevolente y emociones ni positivas ni negativas.

Los resultados confirman los obtenidos en otros estudios que han encontrado relaciones inversas entre sexismo y autoestima<sup>36373839</sup>. Además, los resultados del presente estudio sugieren que las personas con alto nivel de sexismo tienen pocos sentimientos de felicidad, siendo baja felicidad un predictor del sexismo. Aunque no hay estudios que hayan analizado las relaciones entre ambos constructos, los resultados obtenidos se relacionan con los obtenidos

36. ANGELL, Marie Louise. *Op. cit.*

37. BARRETO, Manuela; ELLEMERS, Naomi; CIHANGIR, Sezgin y STROEBE, Katherine. *Op. cit.*

38. LAMEIRAS, María y RODRÍGUEZ Yolanda. *Op. cit.*

39. SHEFERD, Melisa; ERCHULL, Mindy; ROSNER, Aryn; TAUBENBERGER, Leslie; QUEEN, Emily y MCKEE, Jenna. *Op. cit.*

en otros trabajos que han evidenciado relaciones negativas entre discriminación sexista y bienestar psicológico<sup>40</sup>, pero contradicen los obtenidos por algunos estudios<sup>41,42</sup> que han hallado correlaciones positivas entre Sexismo Benevolente y felicidad. Las discrepancias en los resultados podrían ser explicadas por los diferentes instrumentos de evaluación utilizados y por las diferentes edades de las muestras.

En cuanto a las relaciones del sexismo con emociones negativas, no existen estudios que hayan correlacionado sexismo con depresión, o con ansiedad. No obstante, desde una línea de investigación complementaria, se ha evidenciado una relación positiva entre percepción de discriminación sexista y ansiedad<sup>43,44,45</sup>. En lo que a los sentimientos de ira se refiere, los resultados obtenidos son coherentes con otros estudios que han confirmado las relaciones positivas entre sexismo y sentimientos de ira<sup>46</sup>.

En segundo lugar, en este estudio se han identificado como variables predictoras del Sexismo Hostil bajo nivel de sentimientos de felicidad, de depresión-estado y de ansiedad-rasgo, así como alto nivel de ira-estado y de expresión de la ira. Pocos sentimientos de felicidad, bajo nivel de depresión-estado, y alto de ira-estado predijeron Sexismo Benevolente. Por consiguiente, la hipótesis 2 se cumple en su totalidad ya que alto nivel de emociones negativas y bajo de positivas se han identificado como predictoras de sexismo. No obstante, la varianza explicada tanto del sexismo hostil como del benevolente es baja, por lo que las predicciones con estos coeficientes deben ser interpretadas con mucha cautela.

Como limitaciones del estudio cabe destacar el uso de autoinformes, con los sesgos de deseabilidad social que implican, así como el diseño utilizado ya que no permite establecer relaciones de causalidad entre las variables. Pese a las limitaciones, los hallazgos del estudio representan una aportación válida en este ámbito de conocimiento porque evidencian el positivo papel que pueden desempeñar las emociones positivas en la disminución de las actitudes sexistas, aunque el poder explicativo de las emociones no sea muy alto.

Los resultados tienen implicaciones prácticas y sugieren implementar durante la infancia y la adolescencia, programas, estrategias, o actividades

---

40. FISCHER, Ann y BOLTON, Kenna. *Op. cit.*

41. HAMMOND, Matthew y SIBLEY, Chris. *Op. cit.*

42. NAPIER, Jaime; THORISDOTTIR, Hulda y JOST, John. *Op. cit.*

43. MORADI, Bonnie y HASAN, Nadia. *Op. cit.*

44. MORADI, Bonnie y SUBICH, Linda Mezydlo. *Op. cit.*

45. SMITH, Nathan e INGRAM, Kathleen. *Op. cit.*

46. SPENCE, Janet; LOSOFF, Michael y ROBBINS, Ann. *Op. cit.*

que fomenten variables emocionales positivas. Desde la perspectiva de la psicología positiva se abre un importante ámbito de prevención de las actitudes sexistas, en concreto, de la violencia de género. La educación en valores emocionales positivos, como los sentimientos de felicidad, una adecuada autoestima, sentimientos de bienestar psicológico, etc., aportan más beneficios y fortalezas psicológicas para la prevención de dichas actitudes, teniendo en cuenta la fuerza convergente de las emociones positivas. Una educación en valores positivos arrojaría mayores niveles de bienestar personal, familiar y social, y disminuiría los prejuicios negativos que cada cultura postula en relación a las diferencias de sexo.

Sin embargo, una adecuada prevención no debe olvidar a su vez trabajar para disminuir las emociones negativas, proponiendo actividades que fomenten el control de los sentimientos de ira (relajación, parada del pensamiento, autoinstrucciones...). Así mismo, una propuesta de futuro de cara a la prevención del sexismo, debe contemplar dotar a las mujeres de estrategias de manejo de la ansiedad y depresión frente a la percepción de actitudes sexistas, a fin de aprender a identificar sus emociones negativas frente a dichas actitudes sin culpa y ansiedad, pudiendo responder a ellas con estrategias adecuadas y fortalezas psicológicas de resolución de conflictos. Todo ello, podrá ejercer un efecto beneficioso en la dirección de disminuir el sexismo. Teniendo en cuenta los discrepantes resultados obtenidos sobre las conexiones entre sexismo y ansiedad (correlaciones positivas entre ansiedad estado-rasgo, SH y SA, pero ausencia de correlaciones con SB), más investigación sobre estas conexiones puede ser sugerida.

Por consiguiente, de los resultados se derivan aplicaciones prácticas y sugieren que las actitudes sexistas se pueden prevenir a través de la promoción de la emocionalidad positiva. Esta promoción se puede llevar a cabo tanto en contextos educativos, mediante la implementación de programas de intervención psicoeducativa con los grupos-aula, como a través del contexto familiar, fomentando que los padres estimulen diversas emociones positivas en sus hijos e hijas, tras tomar conciencia de la importancia que estas tienen para el desarrollo infanto-juvenil, para la adaptación personal y social.

Agradecimientos: Estudio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) (I+D+i) (FEM2009-09456), por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (Grupo Consolidado de Investigación GIC10/66-IT-318-10) y por la UFI 11/04 de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

## 5. Referencias bibliográficas

- ANGELL, Marie Louise. «Race, sex roles, and sexuality». *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 65(8-B) (2005), p. 4335.
- BARRETO, Manuela; ELLEMERS, Naomi; CIHANGIR, Sezgin y STROEBE, Katherine. «The self-fulfilling effects of contemporary sexism: How it affects women's well-being and behaviour». En Manuela Barreto, Michelle Ryan y Michael Schmitt (dirs.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*. Washington, American Psychological Association, 2009, pp. 99-123.
- CASSIDY, Clare; O'CONNOR, Rory; HOWE, Christine y WARDEN, David. «Perceived discrimination and psychological distress: The role of personal and ethnic self-esteem». *Journal of Counseling Psychology* 51 (2004), 329-339.
- FISCHER, Ann y BOLTON, Kenna. «Perceived discrimination and women's psychological distress: The roles of collective and personal self-esteem». *Journal of Counseling Psychology* 54 (2007), pp. 154-164.
- FISCHER, Ann y BOLTON, Kenna. «Testing a model of women's personal sense of justice, control, well-being and distress in the context of sexist discrimination». *Psychology of Women Quarterly* 34 (2010), pp. 297-310.
- GARAIGORDOBIL, Maite y DURÁ, Ainhoa. «Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: Relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta, y habilidades sociales». *Clínica y Salud* 17 (2006), pp. 127-149.
- GAUNT, Ruth. «Ambivalent sexism and the attribution of emotions to men and women». *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 26 (2013), pp. 29-54.
- GLICK, Peter y FISKE, Susan. «The Ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism». *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (1996), pp.491-512.
- HAMMOND, Matthew y SIBLEY, Chris. «Why are benevolent sexists happier?» *Sex Roles* 65 (2011), pp. 332-343.
- HILLS, Peter y ARGYLE, Michael. «The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being» *Personality and Individual Differences* 33 (2002), pp. 1073-1082.
- LAMEIRAS, María y RODRÍGUEZ Yolanda. «Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as». *Acción Psicológica* 2 (2003), pp. 131-136.
- MCCARTHY, John y HOGE, Dean. «Analysis of age effects in longitudinal study of adolescent self-esteem». *Developmental Psychology* 18 (1982), pp. 372-379.
- MIGUEL-TOBAL, Juan José; CASADO, María Isabel; CANO-VINDEL, Antonio y SPIELBERGER, Charles. *Inventario de Expresión de Ira Estado/Rasgo*. Madrid, TEA, 2001.

- MORADI, Bonnie y HASAN, Nadia. «Arab American persons' reported experiences of discrimination and mental health: The mediating role of personal control». *Journal of Counseling Psychology* 51 (2004), pp. 418-428.
- MORADI, Bonnie y SUBICH, Linda Mezydlo. «An examining the moderating role of self-esteem in the link between experiences of perceived sexist events to psychological distresses for African American women». *The Counseling Psychologist* 51 (2004), pp. 50-56.
- MORIN, Alexandre; MAÏANO, Christophe; MARSH, Herbert; JANOSZ, Michel y NAGENGAST, Nagengast. «The longitudinal interplay of adolescents' self-esteem and body image: a conditional autoregressive latent trajectory analysis». *Multivariate Behavioral Research* 46 (2011), pp. 157-201.
- MOYA, Miguel; EXPÓSITO, Francisca y PADILLA, José Luis. «Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la escala sobre ideología de género». *International Journal of Clinical and Health Psychology* 6 (2006), pp. 709-727.
- MOYA, Miguel. «Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo». En Ester Barberá y Isabel Martínez-Benlloch (dirs.), *Psicología y Género*. Madrid, Pearson, 2004, pp. 271-294.
- NAPIER, Jaime; THORISDOTTIR, Hulda y JOST, John. «The joy of sexism? A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relations to subjective wellbeing». *Sex Roles* 62 (2010), pp. 405-419.
- ROJAS-SOLÍS, José Luis y CARPINTERO, Eugenio. «Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9 (2011), pp. 541-564.
- ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.
- SHEFERD, Melisa; ERCHULL, Mindy; ROSNER, Aryn; TAUBENBERGER, Leslie; QUEEN, Emily y MCKEE, Jenna. «I'll Get That for You: The Relationship Between Benevolent Sexism and Body Self-Perceptions». *Sex Roles* 64 (2011), pp. 1-8.
- SIERRA, Juan Carlos; SANTOS-IGLESIAS, Pablo; GUTIÉRREZ-QUINTANILLA, Ricardo; BERMÚDEZ, María Paz y BUELA-CASAL, Gualberto. «Factors associated with rape-supportive attitudes: Sociodemographic variables, aggressive personality, and sexist attitudes». *Spanish Journal of Psychology* 13 (2010), pp. 202-209.
- SILBER, Earl y TIPPETT, Jean. «Self-esteem: clinical assessment and measurement validation». *Psychological Reports* 16 (1965), pp. 1017-1071.
- SMITH, Nathan e INGRAM, Kathleen. «Workplace heterosexism and adjustment among lesbian, gay, and bisexual individuals: The role of unsupportive social interactions». *Journal of Counseling Psychology* 51 (2004), pp. 57-67.

- SMOLAK, Linda y MURNEN, Sarah. «Drive for leanness: Assessment and relationship to gender, gender role and objectification». *Body Image* 5 (2008), pp. 251-260.
- SPENCE, Janet; LOSOFF, Michael y ROBBINS, Ann. «Sexually aggressive tactics in dating relationships: Personality and attitudinal correlates». *Journal of Social and Clinical Psychology* 10 (1991), pp. 289-304.
- SPIELBERGER, Charles; BUELA-CASAL, Gualberto y AGUDELO, Diana. «IDER: Inventario de Depresión estado-rasgo». Madrid, TEA, 2008.
- SPIELBERGER, Charles; GORSUCH, Richard y LUSHENE, Robert Edward. *STAI Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Manual*. Madrid, TEA, 1970.
- WALTON, Robert y POLITANO, Michael. «Gender-Related Perceptions and Stress, Anxiety, and Depression on the Flight Deck». *Aviation Psychology and Applied Human Factors* 4 (2014), pp. 67-73.

# LA PRIMERA CALLE, LA PRIMERA MARGINACIÓN: EL *BULLYING* EN UN ESPACIO MARGINAL DE LA CAPITAL DE CUBA

CECILIA ALONSO MARTÍNEZ

Casa de las Américas. Cuba

Recibido 30-04-2015

Aceptado 25-05-2015

## Resumen

En el presente artículo se estudia la necesidad de la integración de los niños y adolescentes de *El Fanguito* y *Las Canteras* para evitar el *bullying* social y la discriminación de género. Aquí se analizan las afectaciones que imprime la pobreza a la búsqueda de soluciones creativas ante las necesidades materiales y se exponen las consecuencias que tiene vivir en un barrio marginal para la construcción de la imagen del mundo. Finalmente se explican algunas vías para eliminar las conductas negativas y construir un espacio de diálogo Fanguito-Canteras.

**Palabras clave:** integración, marginalidad, pobreza, río, diálogo, educación de adultos.

## Abstract

This paper studies the need of integration for kids and adolescents of *El Fanguito* and *Las Canteras* to avoid social *bullying* and gender discrimination. It also analyzes the limitations imposed by poverty in order to search creative solutions for the material needs and it also exposes the consequences of living in a marginal place in the construction of the image world. Finally, it exposes the solutions for negative manners and proposes a way for the construction of the dialogue Fanguito-Canteras.

**Key-words:** integration, marginalization, poverty, river, dialogue, adult education.



## 1. Introducción

En los últimos veinte años, aproximadamente, la pobreza es un tema retomado en Cuba para las investigaciones de las ciencias sociales, ¿es que acaso desapareció entre 1959 y 1989? En realidad lo que ocurrió fue que «Se creó un escenario subjetivo de optimismo social compartido, que indujo a la idea de la total desaparición de la pobreza y de que insistir desde las ciencias sociales en dicha problemática podía parecer un acto crítico excesivo o de mala fe»<sup>1</sup>.

Sin embargo, la pobreza como fenómeno multidimensional no se suprimió. Aunque en los primeros treinta años de su revolución Cuba consiguió eliminar los fundamentos de la pobreza que tenían lugar en las relaciones de explotación y el desamparo, no pudo alterar su posición de país periférico y pobre en el contexto internacional, lo que continuó incidiendo en sus efectos para la atención a las políticas de desarrollo social.

Por ello, cuando en los noventa surge la crisis y con ella la reforma,

No estaba configurado totalmente y no podían estar, por tanto, resueltos totalmente los problemas inherentes a la superación de desigualdades y desventajas sociales. Su composición social, incluso con anterioridad a la crisis y la reforma, aunque había avanzado considerablemente en materia de igualdad, era diversa y expresaba diferentes grados de acceso a las ventajas sociales y satisfacción de necesidades<sup>2</sup>.

El sistema cubano procedió a reproducirse simbólica e ideológicamente en su reforma económica a través de instrumentos de inclusión social y cuidado a los derechos sociales. También se distinguió la reforma por la no mercantilización del empleo y por su permanencia en poder estatal. Es lógico que en estas circunstancias cambie la correspondencia Estado-mercado, «con claros efectos sobre los niveles de igualdad, los mecanismos de distribución y las políticas sociales»<sup>3</sup>.

---

1. ESPINA, Mayra Paula. «El caso cubano en diálogo de contraste». En *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008, p. 98.

2. *Ibid.*, p. 112.

3. *Ibid.*, p. 136.

En comparación con América Latina y el Caribe, las autoras Espina y Ferriol coinciden en que Cuba no ostenta el peor puesto de la región<sup>4</sup>; sino que posee condiciones muy propias que la doctora Espina denomina «situación general de pobreza amparada»,

Como regla, tendríamos en Cuba pobres integrados que gozan de servicios públicos de alta calidad, servicios que son exactamente los mismos a los que acceden todos los grupos de ingresos y que incluyen estudios universitarios, trasplantes de órganos, vacunas variadas, pero a los que les resulta muy difícil cubrir sus demandas de alimentos y otras necesidades básicas que se satisfacen en el hogar, en buena medida a través del mercado. A ello se suma la dificultad para disponer de una vivienda adecuada. Se trata de una situación en la que el ámbito de generación autónoma de medios propios para satisfacer necesidades y elegir sus satisfacciones está seriamente dañado<sup>5</sup>.

A pesar de estos niveles de amparo, existe, además, una situación actual de franjas de pobreza no cuantificada, y en algunos casos desprotegida de la universalidad garantizada por el Estado. Se trata de asentamientos marginales autoproducidos y espontáneos que no se benefician de un reconocimiento legal por ser improvisados y asociados a las carencias de vivienda dadas por la migración hacia territorios de mayores oportunidades económicas. Este circuito que Espina denomina como más crítico en cuestiones de pobreza es el más preocupante de la situación actual de Cuba, sería importante y necesaria la creación de políticas sociales en las que se pueda combinar la focalización con la universalización; retos a los que Cuba se ve enfrentada actualmente.

El presente estudio de caso *El Fanguito-Las Canteras* se encuentra dentro de este margen de pobreza en un espacio de la capital cubana en el municipio Plaza de la Revolución (*El Vedado*), ampliamente conocido por el confort en la vida de sus vecinos, mientras van creciendo a su alrededor estos bolsones de pobreza. El estudio realizado por el Dr. Alberto Dorta Contreras<sup>6</sup> ha conseguido medir el Índice de Desarrollo Humano en los 15 municipios de la provincia La Habana, aplicando un cálculo de Índice de Desarrollo Humano Territorial obtuvo como dato más reciente que en el año 2010 el municipio

---

4. ESPINA, Mayra Paula. *Op. cit.*, p. 179; FERRIOL, Ángela. *Políticas Sociales y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Instituto Nacional de Investigaciones Económicas (INIE), 2004, p. 68.

5. ESPINA, Mayra Paula. *Op. cit.*, p. 189.

6. Médico epidemiólogo y Máster en Desarrollo Humano, donde el Índice de Desarrollo Humano Territorial de la capital cubana fue su Trabajo de Fin de Máster con la Universidad Católica de Murcia, San Antonio, en 2013.

Plaza de la Revolución ocupó el tercer puesto. En el espacio marginal que comparten *El Fanguito* y *Las Canteras* se presenta el *bullying* que ocurre en las escuelas primarias y secundarias desde una transversalización de género, ya que estos roles verifican circunstancias especiales ante el acoso escolar.

## 2. *Bullying* e imaginario social

Ante agresiones físicas, psicológicas o verbales comprobamos que se está generando *bullying* a partir de un agresor a su víctima, siendo así que en la mayoría de los casos que leemos y escuchamos en las noticias encontramos historias altamente personalizadas, pero ¿qué hay del *bullying* social cuando tiene lugar entre dos grupos de un mismo espacio urbano? En estos casos ocurre un énfasis en la exclusión o aislamiento que acontece en los actos de la vida cotidiana, en el imaginario de un barrio y su relación siempre colectiva con las mentalidades.

Cuando aparece la marginación de la no existencia también está ocurriendo el *bullying*, ya que se acosa socialmente a un grupo apartándolo de las actividades en las que normalmente debería participar como miembro de un espacio social definido como lo es la ciudad. Ignorar es atacar la autoestima, cuando los niños y los padres que viven en el barrio *Las Canteras* rechazan la matrícula de la escuela primaria o secundaria porque a ella asisten los niños y adolescentes de *El Fanguito*. La causa es el río *Almendares* contaminado que se encuentra del lado de *El Fanguito*, que termina de hacer insalubre un barrio improvisado en casas de madera, con cubiertas de madera y papel de techo y pisos de morteros<sup>7</sup>; mientras que *Las Canteras* posee edificios y casas de mampostería, aceras y calles bien delimitadas.

Cuando Pierre Bourdieu<sup>8</sup> explica la violencia simbólica, subraya la complicidad de las víctimas, puesto que al repetirse cada día, las asimetrías sociales a través de acciones cotidianas se presentan como imposibles de vencer en las mentalidades de los dominados. La búsqueda de otras escuelas por los padres de *Las Canteras*, así como de opciones de ocio fuera del barrio, están impulsadas por un nivel económico superior que encuentra en la diferenciación la respuesta a la separación que aspira a imprimir en sus niños y adolescentes.

---

7. Según datos del 2008 del Instituto de Planificación Física y de su dirección provincial de Ciudad de La Habana y municipal de Plaza de la Revolución, así como del Consejo Popular Carmelo y del Parque Metropolitano.

8. GALLEGOS, María del Carmen. «Violencia escolar y su vínculo con la violencia de género». *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud* (2012), pp. 33-38. <<http://revis-tarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Mar%C3%ADa%20del%20Carmen%20Gallegos%20Arg%C3%BCello.pdf>> consultado el 15-03-2015.

En *El Fanguito* las mentalidades no buscan escapar de la prisión marginal, «La educación de los padres es a través de la violencia verbal, se proyectan con una mentalidad falta de comprensión y comunicación»<sup>9</sup>; lo cual lleva a que los niños y adolescentes también practiquen la violencia verbal entre ellos y estén dispuestos a la agresión física. Tampoco falta la violencia física entre los adultos, «a veces los niños participan con ellos»<sup>10</sup>, el alcoholismo, la prostitución, la pobreza creativa, van constituyendo un mundo cerrado donde confinan a la próxima generación.

Lo que está ocurriendo en *El Fanguito* lo articula Ángela Ferriol en el concepto de marginalidad con la imposibilidad de obtener una vía de acceso al futuro,

La marginalidad es un proceso, no se trata de un estado o de una situación (...) se debe enfatizar en la condición de falta de acceso, por parte de determinados grupos económicos, a la creación de la riqueza y a su disfrute. (...) Muchas veces la marginalidad se expresa en la ausencia o escasez de lo que se ha dado en llamar capital social, es decir, falta de calificación, de cultura. Por supuesto, igualmente se relaciona con la falta de vínculos productivos, son grupos que no tienen tierras, acceso a créditos, ni siquiera a viviendas, y por tanto no tienen una vía que les permita acceder al capital social<sup>11</sup>.

Por la carencia de acceso la marginalidad puede situarse junto a los procesos de pobreza y exclusión social en una interrelación de resultados negativos para la sociedad,

De alguna manera, la exclusión social no es sino el espejo invertido y puede que deformado de la sociedad en que se crea, el subproducto poco presentable que queda como resultado de procesos sociales más amplios y complejos que afectan a los sistemas de producción y de reproducción social. Las transformaciones en la estructura ocupacional, en el mercado de trabajo, en las condiciones laborales y de explotación de los trabajadores, así como todo cuanto afecta a la estructuración de las relaciones familiares y de vinculación social, (...)<sup>12</sup>

En el contexto de estas relaciones significantes de poder entre los dos barrios, los roles de género ocupan su lugar, puesto que no son el único campo por medio del que se articula el poder sino el primario, siguiendo a Pierre Bourdieu, que refiere que los conceptos de género estructuran la percepción y la

---

9. Entrevista, septiembre de 2012.

10. Entrevista, septiembre de 2012.

11. FERRIOL, Ángela. «¿Entendemos la marginalidad?». *Temas* 27 (2001), pp.71-72.

12. *La exclusión social en España. Un espacio disperso y diverso en intensa transformación*. Madrid, Fundación FOESSA, 2008, p. 175.

organización, concreta y simbólica, de toda la vida social<sup>13</sup>. En una mirada superficial no se perciben grandes diferencias:

«juegan los mismos juegos, aunque las hembras están menos en el río»<sup>14</sup>.

«Ambos van para la calle desde que caminan para aprender a valerse por sí mismo, para su supervivencia según los padres»<sup>15</sup>;

Pero a las mujeres se les exige ir conociendo cómo realizar las labores del hogar, así como más estudio y mejores notas:

«la hembra tiene que tener una carrera; el varón que saque piedra»<sup>16</sup>.

Aparece muy clara la identidad subjetiva que tendrá la mujer en *El Fanguito* a partir de estos conceptos que norman su vida hacia el cuidado de los niños pequeños y el ocio a través de la televisión, actitudes que le permiten ser aceptadas del lado de *Las Canteras*, mientras los varones son rechazados por la libertad que tienen de alejarse del hogar, y en su andar errante por el barrio se les permite un ocio agresivo que consta de subirse en los árboles, tirar piedras y bañarse en el río contaminado. Lo interesante del baño en el río es que también se trata un símbolo culturalmente disponible para el discurso de género ya que su reconocimiento con honestidad está transversalizado, pues el padre lo acepta como un hecho que sucede con o sin su permiso, pero las madres y abuelas lo niegan todas.

El significado de estas complejas conexiones también debe entenderse desde la oposición binaria, la cual provee experiencias diferentes para varón y mujer. El gasto que provee la diferenciación en el barrio *Las Canteras* se hace sensiblemente más profundo en las niñas y adolescentes, puesto que es la madre la que subraya con insistencia que deben realizar cursos y paseos en *El Vedado*, y no niega que esa otra realidad debe apartar a las hijas de la confraternidad con las niñas y adolescentes de *El Fanguito*<sup>17</sup>. Cuestionar estos aspectos de la vida cotidiana es lo que Joan Scott denomina como amenazas a la totalidad del sistema<sup>18</sup>, imprimir un cambio viene por modificar estas pequeñas relaciones de poder, donde abrir un diálogo *Fanguito-Canteras*

---

13. SCOTT, Joan. «El género una categoría útil para el análisis histórico». En Martha Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F., PUEG, 2000, p. 26.

14. Entrevista, septiembre de 2012.

15. Entrevista, septiembre de 2012.

16. Entrevista, septiembre de 2012.

17. Entrevista, diciembre de 2012.

18. SCOTT, Joan. *Op. cit.*, p. 4.

sobre la educación y las diferencias de la educación ante una hija o un hijo, llevará inevitablemente a encontrar caminos que supriman el *bullying* social.

Este *bullying* no permite que se observen entre ambos los puntos empáticos que pueden existir, la supresión del contacto lleva a conformar estereotipos; en este sentido el ser humano deja de ser una víctima de carne y hueso para convertirse en un conjunto de características que se pretende mantener excluidas<sup>19</sup>. Situación que impide a quienes la sufren ejercer sus derechos sociales, las coloca por debajo en una infraclassa o underclassa, palabras utilizadas por los teóricos norteamericanos, «(...) se ha caracterizado la underclassa como una segregación urbanística en guetos, de grupos sociales marginales, sobre todo raciales, y donde existe una elevada concentración de personas y de hogares desestructurados, así como de conductas delictivas»<sup>20</sup>.

Al sostener la mujer de *El Fanguito* el peso de la sujeción en función del varón, las niñas y adolescentes aprenden desde muy pequeñas a actuar sin proyecto de vida propio, aceptan su supeditación como un juego de roles natural que han observado en sus madres, no buscan ser ejes de transformaciones históricas. «De esta manera, toda la historia pasada ha sido obra del varón sin incidencia de la mujer»<sup>21</sup>. En este aspecto negativo encuentra el *bullying* social una puerta para quebrar las posiciones de marginación, donde las pocas niñas y adolescentes que son aceptadas en *Las Canteras* ofrecen siempre su ayuda para cuidar niños más pequeños, para limpiarlos o darles de comer. Sin embargo, las mujeres y las niñas tienen experiencias, sentimientos y aspiraciones que pueden compartir más allá de lo doméstico, no es imposible que las mujeres puedan reaccionar y hacer aportaciones creativas al proceso de entendimiento entre los dos barrios.

En este contexto de poca y difícil interacción *Fanguito-Canteras*, ocurren en el medio escolar dos situaciones negativas: existe una sola escuela para ambos y *Las Canteras*, que está en posición superior socioeconómica, también lo está en posición numérica. Las acciones de *bullying* que los niños y adolescentes realizan por imitación de sus padres quedan sin respuesta a causa de que la educación nacional no posee espacios que alcancen a los casos

---

19. DÍAZ-AGUADO, María José. «Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia». *Revista de Estudios de Juventud* 73 (2006), pp. 38-57.

20. HERNÁNDEZ, Manuel. «Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento». En Manuel Hernández Pedreño (comp.), *Exclusión social y desigualdad*. Murcia, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2008, pp. 15-58.

21. NASH, Mary. «Nuevas dimensiones en la historia de la mujer». En NASH, Mary (comp.), *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1984, pp. 9-50.

particulares, la dirección de la institución escolar incentiva el diálogo para que al salir del centro estudien juntos, se conozcan más y compartan otras actividades<sup>22</sup>. Los educadores saben que el *bullying* no puede eliminarse por decreto y buscan en el intercambio cotidiano positivo destruir los ambientes disparadores de violencia<sup>23</sup>, equiparando las relaciones de poder y manejando con cuidado los distintos aspectos de la relación *Fanguito-Canteras*.

### 3. Diseño metodológico aplicado en el barrio *El Fanguito*

La investigación-acción-participación también conocida por sus siglas, IAP, es una metodología para borrar barreras, o sea, para establecer espacios de inclusión y democracia. Se consideró adecuado para el caso que se presenta de *bullying* social en las escuelas primarias y secundarias a las que asisten los niños y adolescentes de *El Fanguito* y *Las Canteras*, así como para generar una deconstrucción de las barreras de género.

El potencial de la investigación participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad. A través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social<sup>24</sup>.

Una intervención pensada desde fuera de *El Fanguito* no podrá promover un diálogo genuino contra las posturas marginadoras presentadas. Se validó la IAP como herramienta participativa para la ruptura de las barreras de las mentalidades hacia una intervención social donde se encontraran activas ambas partes. Con la promoción de actividades para el empoderamiento de las mujeres y la convivencia intersocial, la promoción humana mejorará las condiciones de socialización entre los dos barrios. La IAP no comprueba teorías sino que comparte en el análisis, el diálogo y la discusión en la que estuvieron presentes los vecinos de *El Fanguito* y *Las Canteras* en la búsqueda de soluciones.

---

22. Entrevista, septiembre de 2012.

23. MORA, Alma Rosa. *Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar*. Departamento de Sociología rural, Universidad Autónoma de Chapingo, Ciudad de México, p. 40.  
[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com\\_content&view=article&id=106&Itemid=147](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=147) consultado el 19-05-2015

24. CONTRERAS, Rodrigo. «La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades». En John Durston, Francisca Miranda (comps.), *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile, CEPAL, 2002, pp. 9-18.

Con el propósito de limitar la posición de observador externo del investigador, se buscaron las potencialidades de la propia comunidad de *El Fanguito*, los saberes que emplean en su propio desarrollo. Esto resultó en el encuentro con el Grupo Vida que consta de un equipo de jóvenes que realizan un programa de animación sociocultural empírico con el barrio *El Fanguito*, a partir de su fe cristiana. Cada uno es miembro de la Capilla *Jesús Obrero* que se encuentra en los límites entre *El Fanguito* y *Las Canteras*, donde las hermanas dominicas misioneras de la Sagrada Familia reciben a todos sin distinción; algunos son vecinos de dentro de *El Fanguito*, otros de *Las Canteras* y otros de *El Vedado*. Sus reuniones de crecimiento espiritual les llevaron hacia un compromiso para con los niños y adolescentes de *El Fanguito*, para conducirles con cuentos, representaciones, manualidades y juegos deportivos, al incremento de los valores y el amor a la naturaleza, sin tener idea de que conducen un programa de animación sociocultural empírico.

El investigador solo dinamizó y orientó sus actividades, el compromiso realizado se movió de la investigación al grupo y no en el sentido contrario de una asimilación acrítica por parte del Grupo. En ellos existe un alto sentido de conciencia aunque desconocían la importancia de sus actos en sistematicidad y voluntad que se había extendido por *El Fanguito* en más de cinco años. Es un Grupo que aprende enseñando y tiene muy claros los obstáculos que impiden romper la marginación social, no conocían el significado de *bullying* o de empoderamiento de las mujeres pero *reconocían* su significado en la vida cotidiana del barrio.

En su aspecto psicosocial, la IAP hace énfasis en la autodeterminación de los destinatarios y en la búsqueda de decisiones desde dentro sobre los problemas que los aquejan. El ser protagonista histórico es una necesidad humana, como bien lo describió el pedagogo Paulo Freire cuando enfoca la explicación del mundo a partir del contexto donde se encuentra el ser humano que puede ser susceptible de educación aún en la edad adulta<sup>25</sup>.

Entre los valores que han guiado la intervención psicosocial está el rol de sujeto activo que se asigna a los participantes de la comunidad, al mismo tiempo que constituyen objetos de la intervención. El proceso de intervención supone el desarrollo de una relación de interacción e influencia entre el equipo interventor y los destinatarios, de tal manera que, como resultado del

---

25. FREIRE, Paulo y BETTO, Frei. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires, Editorial LEGASA S.A., 1988, p. 30.

proceso de colaboración mutua, cada parte modifique sus visiones iniciales de la situación<sup>26</sup>.

#### 4. La técnica utilizada en la investigación-acción-participación (IAP)

Se utilizó la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)<sup>27</sup> para autodiagnóstico local a través del Grupo Vida, respetando la investigación como ese proceso reflexivo que lleva luego a la acción, pero esta se nutre a su vez de más conocimiento para investigar, al tiempo que se considera siempre a las comunidades de *El Fanguito* y *Las Canteras* como sujetos activos en su transformación.

Asimismo, se subrayó la necesidad de crear competencias psicosociales ya que esto, «(...) implica el ejercicio de acciones eficaces en la interacción con el medio (y consigo mismo), las cuales se realizan sobre la base de los propios recursos y de los recursos externos, adecuadamente percibidos y evaluados»<sup>28</sup>.

#### 5. La Técnica DAFO, (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)

El Grupo Vida incluyó la técnica DAFO como parte de sus estrategias educativas en el barrio *El Fanguito*, con el objetivo de incluir en sus acciones la creación de un diálogo *Fanguito-Canteras* que elimine el *bullying* social y haga crecer el empoderamiento de las mujeres. Al ser un grupo heterogéneo, sus objetivos de trabajo con los niños y adolescentes del barrio son múltiples, les interesa la superación de las deficiencias en la concentración y el análisis que se muestran a través de la pobreza del lenguaje. También enfocan sus actividades hacia el aprovechamiento escolar y la legitimidad del conocimiento para aminorar las ausencias a clases y repasos, junto a la despreocupación y violencia de los padres ante bajas calificaciones. Asimismo se ocupan de la salud para la disminución del baño en el río contaminado junto a la caza y pesca y su sustitución por el ocio sano<sup>29</sup>.

Estos jóvenes proceden de los tres espacios: *El Fanguito*, *Las Canteras* y *El Vedado*, donde sus puntos de vista sobre las necesidades del barrio se hacen

---

26. KRAUSE, Mariane. «Investigación-Acción-Participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento». En John Durston y Francisca Miranda (comps.). *Op. cit.*, p. 42.

27. BASAGOITI, Manuel; BRU, Paloma y LORENZANA Concha. *Investigación-acción-participativa de bolsillo*. Madrid, Acsur-Las Segovias, 2001, p. 23. <[www.acsur.org/IMG/pdf/Guia\\_IAP.pdf](http://www.acsur.org/IMG/pdf/Guia_IAP.pdf)>, consultado el 19-03-2015.

28. Mariane Krause. *Op. cit.*, p. 44.

29. El Grupo Vida no solo provee actividades de ocio sano, también limpia y chapea espacios baldíos con la ayuda de los padres para sensibilizarlos con la necesidad de una diversión sin prejuicio.

múltiples en correspondencia con sus profesiones: el derecho, la medicina, el cine, la economía o la pintura. Sin embargo, existe homogeneidad entre ellos, sus edades oscilan entre 20 y 30 años, casi todos profesionales o estudiantes universitarios, predomina la soltería, aunque los dirige una joven casada, cuyo esposo también participa del Grupo, y con respecto al género se encuentran balanceados.

La DAFO proveyó datos muy valiosos para la continuidad del trabajo:

En el análisis interno, las Debilidades fueron: La soledad en el sentido familiar les produce tristeza y también comportamientos nocivos como el baño en el río y la violencia, la cual muestran siempre estando a la defensiva y subrayando en sus juegos las posiciones de poder. Esta soledad también implica que queman etapas, pues están criados fuera, en los espacios externos del barrio, en la sobrevivencia que les obliga a madurar. En la vida cotidiana los padres pasan un mínimo de tiempo con ellos y los educan a partir de amenazas de violencia física, –te voy a..., si no haces...– Entonces se educan con poca creatividad e imaginación, no hay en los hogares una búsqueda del desarrollo de capacidades y habilidades.

La comunicación entre los propios niños y adolescentes es pobre, muchos son introvertidos y otros no saben expresar lo que sienten, no establecen un ambiente de confianza porque se burlan demasiado entre ellos, sobre todo a los que no cumplen con el estereotipo del barrio de ser achispado y fuerte, y de no permitir que nadie haga su voluntad contigo. También la introversión viene por los problemas en los núcleos familiares, las historias ocultas, la violencia, la droga, la prostitución que saben no pueden contar, y aprenden excusas y mentiras según sea el caso. Son hiperactivos, tienen energía y deseos de hacer, pero sin analizar, sin profundizar en sus ideas y actitudes, lo que los lleva a estar, muchas veces, desorientados, tener poca concentración y no plantearse expectativas y motivaciones, algunos ni se plantean qué hacer en el futuro, porque se les enseña mucho a vivir en el presente, en lo que se consigue día a día para vivir.

Mientras en ese mismo aspecto las Fortalezas estuvieron en: desde que aprenden a caminar son muy independientes por esa libertad que tienen de vagar por el barrio, son fuertes y saben defenderse, nadie del exterior puede venir a dañarlos, o a llevárselos. Anhelan dar cariño, gustan mucho de esa interacción de dar y recibir, son muy receptivos para devolver cariño a quien se lo da, muestran sensibilidad y buenos sentimientos. Para ellos la familia es una unidad muy fuerte, aprenden desde temprano a compartir lo poco que tienen entre todos. No saben fingir, ni siquiera por educación, dicen lo que piensan. Se identifican entre ellos por ser del barrio, son un bloque frente

a otros grupos, el medio los une, lo desarrollan casi por instinto, hay una mentalidad de sentirse unidos frente a otro u otros que no sean del barrio. Se aprecia respeto hacia el Grupo Vida, por las enseñanzas y valores que con ellos aprenden.

En el análisis externo las Amenazas estuvieron en: la violencia del barrio desde el punto de vista físico o de las conductas hace que el medio social sea áspero, difícil, muchos ejemplos negativos de padres y vecinos. Hay presencia de drogas, prostitución, gente que entra y sale de la cárcel, malas palabras y mucha violencia verbal dentro de la familia. El bajo nivel cultural no es siempre educativo, pero sí mental, aquellos que estudiaron y los que no lo hicieron prefieren el dinero rápido. Los maestros gritan demasiado, no tienen un trato suave y agradable, dan conocimientos mínimos y con eso creen que han cumplido con su deber.

Esta vida cotidiana puede impedir que los niños y adolescentes tengan acceso a otro futuro, a conocer otras realidades y a escoger otros comportamientos. A lo que se agrega la falta de higiene y confort del barrio que lo hace un medio hostil y peligrosamente contaminado, donde tampoco se puede hablar de un calor del hogar. Frente a este telón de fondo aparece la falta de espacios para la diversión, los padres casi exclusivamente salen con los hijos del barrio para turnos médicos, es con el Grupo Vida con quien pasean y hacen actividades fuera sobre todo en verano durante las vacaciones. El río es la fuente de diversión para los tiempos de ocio, el baño, la caza, la pesca, siendo los padres los que los dejan vagar solos por un pequeño barrio con su río contaminado.

Asimismo las Oportunidades estuvieron en: aunque la hiperactividad les impide el análisis, este es un camino seguro para el aprendizaje ya que siempre están dispuestos para la actividad física y con ella se les puede llevar a la reflexión. Los padres tienen una profunda confianza en el Grupo Vida no solo para las actividades que prepara en el barrio a la vista de todos, también para los paseos o actividades que duren varios días separados de la casa. También el barrio muestra su lado positivo, los vecinos son solidarios, se ayudan y se avisan para comprar la canasta básica, hay mucha preocupación por que nadie se quede sin comer. No olvidan los padres que sus hijos necesitan de su sensibilidad, algunos han apoyado las actividades del Grupo ocasionalmente para higienizar el barrio y que los niños y adolescentes puedan jugar en un mejor ambiente.

La animación sociocultural del Grupo Vida en *El Fanguito* puede implicar un desafío en busca de la combinación económica, social, cultural y ecológica. Al focalizar un trabajo que integre a padres e hijos, ganará un espacio que no

solo permitirá un crecimiento de la animación sociocultural en calidad y cantidad, sino el paso hacia el diálogo Fanguito-Canteras. En el trabajo con los niños y adolescentes, el Grupo ha comprobado en la práctica que existen personas con otras experiencias vivenciales que difieren de muchas encontradas en el barrio *El Fanguito*, y estas personas están en disposición de conducirles por un camino de acceso al futuro. Siendo así, el barrio puede tener esperanza de futuro para sus hijos, no solamente por todo el esfuerzo del Grupo Vida sino porque se han sensibilizado personalidades de la cultura cubana como la cantautora, y embajadora de Buena Voluntad del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF<sup>30</sup>, Liuba María Hevia. Otro aspecto alentador es que a nivel nacional existen actores sociales comprometidos con el desarrollo humano y la sostenibilidad, quienes deberán ser contactados para que avance el proyecto socio-cultural en un espacio físico determinado, logro que deberá gestionarse con el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Cuba trabaja desde la perspectiva del desarrollo humano local, se ocupa de la calidad de vida y el desarrollo humano en municipios seleccionados, llevando adelante el fortalecimiento del gobierno local, la participación comunitaria, las perspectivas de género y el uso de las tecnologías. En resumen, el proyecto que lleva adelante el Grupo Vida y sus retos es en cuestión viable, pero también necesario, es un sueño, pero también una realidad en proceso. Proveer para el futuro de estos niños y adolescentes es hacerlo para los de todo el país, contribuyendo a que el desarrollo humano sostenible sea esa realidad que empodera ciudadanos y elimina las conductas nocivas para la esencia del *ser*, en Cuba.

## 6. Conclusiones

Cuba es un escenario de pobreza multidimensional con niveles de amparo estatal de calidad óptima que necesita focalizar en lugares marginales atenciones que no requieren su universalización en todo el país. En estas zonas, como la que ocupan *El Fanguito* y *Las Canteras*, se hace presente el acoso escolar con amplios matices de género. El acoso es aprendido por los hijos directamente de sus padres, se confirma a través de la vida cotidiana negando la presencia del otro. El barrio *El Fanguito* acepta ser ese otro y se encierra con sus hijos en un mundo sin salida; solo las normas que rigen la vida de la mujer, con su higiene y mayor fuerza y pasividad, permiten el contacto con *Las Canteras*. Al varón se le exigen en *El Fanguito* posiciones de mayor fuerza

---

30. UNICEF, *El Estado Mundial de la Infancia*, 2012. En: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/>, consultado el 03-03-2014.

y agresividad, no tiene escapatoria, con lo cual las víctimas del acoso social se autorreproducen.

Cuando a través de la construcción de género tiene lugar el contacto *Fanguito-Canteras*, estos espacios pueden utilizar las posiciones de ayuda doméstica como un canal para compartir proyectos de vida y conectar los dos barrios, en un diálogo que elimine el *bullying* principalmente en la escuela. El apoyo para este paso, tanto de la propia escuela como desde el Grupo Vida, aún deberán ganar mayor espacio, sobre todo hacia la educación de adultos, o sea, de los padres; las normativas de la vida cotidiana tendrán que abrirse hacia la equidad de género o el aprovechamiento de un diálogo *Fanguito-Canteras* no será total. Trabajar en estos retos abrirá un camino y una experiencia beneficiosa para otros niños y adolescentes cubanos en situaciones de marginalidad.

## 7. Referencias bibliográficas

- BASAGOITI, Manuel; BRU, Paloma y LORENZANA, Concha. *Investigación-acción-participativa de bolsillo*. Madrid, Acsur-Las Segovias, 2001, pp. 17-29. <[www.acsur.org/IMG/pdf/Guia\\_IAP.pdf](http://www.acsur.org/IMG/pdf/Guia_IAP.pdf)>, consultado el 19-03-2015.
- CARREÑO, Miryam. «Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire». *Cuestiones Pedagógicas* 20 (2009/2010), pp. 195-214.
- CONTRERAS, Rodrigo. «La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades». En John Durston, Francisca Miranda (comps.), *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile, CEPAL, 2002, pp. 9-17.
- COUCEIRO, Avelino Víctor. *Historia de Plaza de la Revolución*. La Habana, Publicitaria Imágenes del CIMEX, 2003.
- CROSAS, Carles. *Reticulas verdes, nuevas ciudades decimonónicas. El paradigma del vedado, «ensanche jardín» de la habana*. Barcelona, Universidad de Catalunya, 2012, pp. 27-40.
- <<http://www.revistaiberoamericanadeurbanismo.pdf>>, consultado el 1-10-2012.
- DÍAZ-AGUADO, María José. «Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia». *Revista de Estudios de Juventud* 73 (2006), pp. 38-57.
- ESPINA, Mayra Paula. «El caso cubano en diálogo de contraste», en *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008, pp. 95-192.
- FERRIOL, Ángela. «¿Entendemos la marginalidad?». *Temas* 27 (2001), pp. 60-75.

- FERRIOL, Ángela. *Políticas Sociales y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Instituto Nacional de Investigaciones Económicas (INIE), 2004.
- FOESSA. *La exclusión social en España. Un espacio disperso y diverso en intensa transformación*. Madrid, Fundación FOESSA, 2008, pp. 169-177.
- FREIRE, Paulo y BETTO, Frei. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires, Editorial LEGASA S.A., 1988.
- GALLEGOS, María del Carmen. «Violencia escolar y su vínculo con la violencia de género». *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud*. (2012), pp. 33-38. <<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Mar%C3%ADa%20del%20Carmen%20Gallegos%20Arg%C3%BCello.pdf>> consultado el 15-03-2015.
- HERNANDEZ-LORENZO, Maité y VALIÑO, Omar. *Vicente Revuelta Monólogo*. La Habana, Ediciones Alarcos, 2011.
- HERNANDEZ PEDREÑO, Manuel. «Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento». En Manuel Hernández Pedreño (comp.), *Exclusión social y desigualdad*. Murcia, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2008. pp. 15-58.
- KRAUSE, Mariane. «Investigación-Acción-Participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento». En John Durs-ton, Francisca Miranda (comps.), *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile, CEPAL (2002), pp. 41-56.
- MORA, Alma Rosa. «Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar». *Decisio* 2010, pp. 37-41. [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com\\_content&view=article&id=106&Itemid=147](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=147)> consultado el 19-05-2015
- NASH, Mary. «Nuevas dimensiones en la historia de la mujer». En Nash, Mary (comp.), *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1984, pp. 10-37.
- SCOTT, Joan. «El género una categoría útil para el análisis histórico». En Martha Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F., PUEG, 2000, pp. 2-31.
- UNICEF, *El Estado Mundial de la Infancia*, 2012. <<http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/>>, consultado el 03-03-2014.

# VIOLENCIA ESCOLAR Y RELACIONES DE GÉNERO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

ALMUDENA INIESTA MARTÍNEZ  
Universidad Católica de Murcia

ANA ISABEL INVERNÓN GÓMEZ  
Universidad Católica de Murcia

Recibido: 15-04-2015  
Aceptado: 27-05-2015

## Resumen

Esta investigación realiza un análisis con perspectiva de género de la violencia en la adolescencia centrándonos especialmente en la que se produce en el ámbito escolar. Hemos realizado un recorrido por la terminología de la violencia evidenciando relaciones de poder asimétricas entre los/as adolescentes que derivan en actitudes sexistas y conductas de violencia. Para continuar centrándonos en el estudio del género y la violencia escolar, comparamos algunas de las investigaciones más destacadas acerca de la incidencia de la violencia en el ámbito escolar, para luego reflexionar sobre las causas, procedimientos y escenarios que legitimizan y mantienen estas conductas. Por último, sugerimos algunas líneas de actuación desde distintas instancias sociales que se encaminen hacia su prevención.

**Palabras clave:** adolescencia, relaciones de poder, género, violencia escolar.

## Abstract

This research analyses gender violence in adolescence focusing especially where it occurs in schools. We conducted a review of the terminology of violence showing an asymmetrical power relationship between the teenagers which lead to sexist attitudes and violent behaviour. To focus on the study of gender and violence in schools, we compared several of the most relevant research articles on the incidence of this violence in order to reflect into the causes, procedures and scenarios that legitimise and

maintain these behaviours. Finally, we suggest some guidelines from various social institutions that are aimed at preventing this behaviour.

**Key-words** : adolescence, asymmetrical power, gender, school violence.

## 1. Introducción

La investigación relacionada con la violencia escolar evoluciona adquiriendo nuevas perspectivas en cuanto a los paradigmas y a la epistemología que la fundamentan, así como a las ciencias interesadas en este asunto y a la manera de cómo afrontarlo. La violencia escolar se ha convertido en las últimas tres décadas en una preocupación de índole social. Distintas investigaciones realizadas en este ámbito han constatado que se trata de un problema que concierne a todos los países<sup>1</sup>.

En el ámbito escolar, el valor de enseñar a convivir con los demás se interpreta como uno de los principales retos de la educación contemporánea, se trata de un aprendizaje imprescindible para conseguir una sociedad más justa, más pacífica, más solidaria y más democrática<sup>2</sup>. Sin embargo, la realidad actual de las aulas viene precedida por un incremento de las diferentes manifestaciones de violencia y una fuerte tendencia al individualismo, que cada vez parece más generalizado. En este sentido, se advierte del hecho de que la violencia genera más violencia y convivir con ella aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente cuando esta exposición se produce en momentos de especial vulnerabilidad como la adolescencia<sup>3</sup>. La diferencia de género se rearticula para tomar posesión en la violencia escolar como medio de subordinación femenina mediante el acceso de posiciones de autoridad pública. La violencia en las aulas se presenta de múltiples maneras, surgiendo a partir de modelos sociales sujetos a un proceso creciente de fragmentación e individualización.

- 
1. AKIBA, Motoko. «Nature and correlates of IjimeBullying in Japanese middle school». *International Journal of Educational Research* 41 (2004), pp. 216-236. GOFIN, Ralph; PALTI, Hpanjaitan y GORDON, Lucy. «Bullying in Jerusalem schools: Victims and perpetrators». *Public Health* 116 (2002), pp. 173-178.
  2. DELORS, Jacques. «La educación encierra un tesoro». *Informe Unesco* (1998), pp. 41-62.
  3. DÍAZ-AGUADO, María José; SEGURA, Manuel; ROYO, Pedro y ANDRÉS, María Teresa. *Programas de educación para la Tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

La realidad educativa constituye un escenario en el que confluyen la convivencia diaria, las peculiaridades personales de cada alumno/a en su propio proceso de maduración personal y los diferentes intereses de cada adolescente. Este hecho hace que en el día a día de los centros educativos surjan situaciones conflictivas que pueden desembocar en episodios de violencia<sup>4</sup>. Los buenos modales han dejado de ser un valor positivo en las relaciones de los/as adolescentes con los iguales, siendo cada vez más comunes los insultos y los gestos violentos lo que trasciende a otros entornos como; por ejemplo, la escuela<sup>5</sup>.

En la infancia y en la adolescencia, las relaciones de poder son bastante relevantes, puesto que tanto niños como adolescentes empiezan a asumir roles que los determinan en sus posiciones. El género es el medio por el cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, asumiendo como tales la naturalización de su expresión. La etapa adolescente parece ser la de más riesgo, por ser esta un periodo de especial vulnerabilidad<sup>6</sup>,

Cuando se esgrime el término adolescencia se expone como un periodo de transición entre la infancia y la adultez, caracterizado por cambios bruscos y drásticos en el desarrollo físico, mental, emocional y social de la persona<sup>7</sup>. El abuso de los niños/as y de los/as adolescentes sobre sus iguales en el que un menor ejerce cualquier forma de maltrato (físico, psicológico y hasta sexual) es una realidad social<sup>8</sup>. La adolescencia supone, por lo tanto, un periodo de la vida caracterizado por el deseo de experimentar nuevas situaciones, de desafiar las normas sociales y de implicarse en comportamientos desviados en determinados contextos como por ejemplo, el escolar<sup>9</sup>.

Nuestro objetivo principal fue analizar de forma teórica los estudios e investigaciones que hay acerca de la relación de reciprocidad entre violencia

4. DE LA TORRE, Manuel; GARCÍA, Mari Cruz; DE LA VILLA, María y CASANOVA, Pedro Félix. «Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria». *European Journal of Education and Psychology* 1 (2008), pp. 57-70.
5. CEREZO, Fuensanta. «La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz». *Observatorio para la convivencia escolar. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares* (2007).
6. ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y JIMÉNEZ, Teresa. «Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar». *Revista de los Psicólogos de la Educación* 15, 1 (2009), pp. 45-60.
7. PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro y COLL, César. *Desarrollo Psicológico y procesos educativos*. Madrid, Alianza Editorial, 2007.
8. LOREDO, Arturo y LÓPEZ, Gloria. «Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes». *Acta Pediátrica de México* 29, 4 (2008), pp. 210-214.
9. ESTÉVEZ, Estefanía; JIMÉNEZ, Terebel y MUSITU, Gonzalo. *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, NauLibres, 2007.

escolar y género, y realizar una reflexión sobre los roles de género que evidencian las asimetrías de poder entre los sexos y sobre la tolerancia a formas veladas de violencia en los adolescentes.

## 2. Delimitación conceptual de la violencia

Uno de los principales problemas a resolver en el estudio del fenómeno de la violencia es su propia delimitación conceptual. Abordamos un término ambiguo que, en muchas ocasiones, se utiliza para hacer referencia a un amplio conjunto de conductas claramente sin delimitar. El término *violencia* designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo<sup>10</sup>. El sujeto violento en el ámbito escolar es aquel que incumple las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y en el centro educativo a través de la expresión de diversas conductas punitivas para los demás<sup>11</sup>. La violencia está, en efecto, identificada por un sentimiento de «desobjetivación» por aquel que la padece. El sujeto que la sufre queda invisibilizado o incluso desaparece como sujeto completo para quedar expuesto a la libre voluntad del sujeto violento. Este efecto de desobjetivación puede exteriorizarse aún más sin agresividad manifiesta<sup>12</sup> en un principio. Lo que se padece como violencia admite este espacio de negación del yo que se convierte en aquel que es centro de ella por ese reconocimiento de que él ya no es apreciado como sujeto<sup>13</sup>.

Para entender la complejidad y la diversidad de la violencia escolar, se debe recurrir al modelo ecológico centrado en el desarrollo humano que permite entender la naturaleza multicausal de la violencia en el ámbito escolar<sup>14</sup>. Este modelo analiza a la persona como ser social inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles con una fuerte influencia en su forma de comportarse. Los problemas de conducta, por lo tanto, deben ser considerados atendiendo a la interacción con su entorno, compuesto este por: (a) los contextos más cercanos, como la familia y la escuela (microsistema),

---

10. OVEJERO, Anastasio. *Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1998. TRIANES, María Victoria. *La violencia en contextos escolares*. Málaga, Aljibe, 2000.

11. MARÍN, María del Mar. *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla, Algaida, 1997.

12. JEANMMET, Philippe. «La violencia en la adolescencia, una respuesta ante la amenaza de la identidad». *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente* (2002), pp. 59-92.

13. *Ibid.*, p. 62.

14. BRONFENBRENNER, Urie. «The Social Role of the Child in Ecological Perspective/Die soziale Rolle des Kindes in ökologischer Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* (1978), pp. 4-20.

(b) la relación entre los distintos microsistema que rodean al sujeto, como, por ejemplo, la relación entre la escuela y la familia (mesosistema) y (c) aquellos otros entornos en los que la persona no participa, pero que sí pueden afectar a su comportamiento, como, por ejemplo, los medios de comunicación (macrosistema).

Así, considerar las conductas violentas desde un punto de vista contextual supone reflexionar que sus causas pueden ser múltiples y que es necesario examinarlas en términos de interacción con otros sujetos y en diferentes contextos<sup>15</sup>.

El comportamiento más estudiado entre la comunidad científica y educativa es el fenómeno *bullying*<sup>16</sup>. El Dr Dan Olweus lo define aquella situación, que se repite en el tiempo e implica un desequilibrio de poder, en la que un sujeto está siendo acosado por otros sujetos. El *bullying* ha adquirido simetrías endémicas y epidémicas, no sólo en las escuelas, sino también en organismos propios de adultos, como instituciones de trabajo. En tejidos laborales, la relación interpersonal es vertical, siendo la jerarquía de la organización la que instituye la desigualdad de poder. En el acoso escolar, la violencia es horizontal –entre iguales– y son sobreentendidas jerarquías sociales las que reducen su sentido.<sup>17</sup>

Los tipos de *bullying* pueden ser físicos (patadas, empujones, bofetadas y puñetazos); verbales (motes, burlas, amenazas, insultos, humillación), y puede ser de tipo relacional (rumores acerca de alguien, ignorar o dejar de hablar a alguien). Sin embargo, la definición de base que se baraja en otros estudios entiende el comportamiento violento en la escuela como un constructo más amplio, incluyendo tanto la violencia ejercida a objetos, mobiliario o material escolar, como la dirigida a personas, ya sean compañeros o profesores.<sup>18</sup>

Sobre los tipos de conducta violenta que se pueden ejercer, se diferencia entre la dimensión comportamental de la violencia (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento

---

15. DÍAZ-AGUADO, María José. «Adolescencia, sexismo y violencia de género». *Papeles del psicólogo* 84 (2003), pp. 35-44.

16. OLWEUS, Dan. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC, Hemisphere, 1978.

17. POSTIGO, Silvia; GONZÁLEZ, Remedios; BARRÓN, Carmen; MATEU, Carmen; FERRERO, Javier y MARTORELL, Carmen. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*, 1, 2 (2009), pp. 453-458.

18. ESTÉVEZ, Estefanía; MUSITU, Gonzalo y HERRERO, Juan. «El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental de los adolescentes». *Salud Mental* 28 (2009), pp. 81-89.

para conseguir algo y satisfacer los intereses propios)<sup>19</sup>. Por su parte, se diferencia entre formas en las que puede aparecer la conducta violenta y funciones que puede ejercer dicha conducta. Así, se distingue entre: (a) *violencia directa o manifiesta*, que implica una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar o amenazar); (b) *Violencia indirecta o relacional*; comportamiento dirigido a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona, o bien en su percepción de pertenencia al grupo, (c) *violencia reactiva*: es aquel comportamiento que surge como respuesta a una provocación y (d) *violencia proactiva*: comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos<sup>20</sup>.

La multidimensionalidad del comportamiento violento ha llevado a evaluarlo desde diferentes perspectivas: a) evaluaciones que miden la relación entre agresor y víctima, distinguiendo entre violencia directa e indirecta, siendo la primera aquella que implica una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar o amenazar) y la segunda, el comportamiento dirigido a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona, o bien en su percepción de pertenencia al grupo; (b) evaluación que mide la violencia a través de la naturaleza del comportamiento, es decir, si la agresión ha sido física, verbal o relacional; y (c) evaluaciones que analizan si estas conductas aparecen como respuesta a una provocación (función reactiva o defensiva) o si son una forma de actuar con la intención de conseguir algún refuerzo o ventaja (función proactiva o instrumental)<sup>21</sup>.

La violencia escolar tal y como la hemos definido se presenta como forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en los que cada uno de los protagonistas –persona, grupo o institución– adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede afectar a su desarrollo físico, social o moral<sup>22 23</sup>.

---

19. ANDERSON, Craig y BUSHMAN, Brad. «Human aggression». *Psychology* 53, 1 (2002), pp. 27-51.

20. GRIFFIN, Rebecca y GROSS, Alan. «Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research». *Aggression and Violent Behavior* 9, 4 (2004), pp. 379-400.

21. TORREGROSA, María Soledad; INGLÉS, Cándido y ESTÉVEZ, Estefanía. «Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española». *Aula Abierta* 39, 1 (2011), pp. 37-50.

22. ORTEGA, Rosario. «Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE)». *Revista de educación* 324 (2001), pp. 253-270.

23. ORTEGA, Rosario. «Educar la convivencia para prevenir la violencia». *Programa de trabajo desarrollado en un conjunto de centros escolares de Andalucía* (2000), p. 301.

### 3. Violencia: género factor modulador en la adolescencia

En la adolescencia, es significativa la formación de la identidad propia que marca esta etapa y que la hace, por tanto, especialmente sensible. En esta construcción del yo puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicas desarrolladas en etapas anteriores. La ideología patriarcal está tan instaurada en el marco social y tan interiorizada en las estructuras tanto públicas como privadas, que determina la divergencia de los roles de género entre los adolescentes. Esta distancia lo aleja de la naturalización de la feminidad y la masculinidad, y determina, en muchos casos, la fuerte coacción estructural en que se desarrolla la vida de muchas mujeres, tanto en el ámbito público (escuela, trabajo, etc.) como en el ámbito privado.

El género es entendido como una categoría de reconocimiento social; más que una identificación meramente biológica entre hombres y mujeres, ha sido el resultado de la lucha feminista y la teoría que se ha obtenido de ella, a partir de la búsqueda del reconocimiento e igualdad. Estas razones explican la vital significatividad de que las mujeres emprendan la deslegitimación de «lo público o privado» de ellas mismas en un sistema que se ha creado sobre el paradigma de su inferioridad. Los adolescentes se embarcan en relaciones con sus iguales, quedando estas expuestas a la jerarquización de los géneros, lo cual impide que sean relaciones, en muchos casos, de equidad, esto se ve traducido en violencia.

La violencia simbólica que subyace a las disposiciones de género se manifiesta en actitudes violentas frente a la resolución de conflictos por parte de los chicos y, en general, en la tolerancia hacia las expresiones veladas de violencia de género<sup>24</sup>.

Esta gama de asignaciones genéricas que los adolescentes asumen está intrínseca en su socialización, en el proceso educativo formal e informal que determina y legitima la violencia escolar y en ella, las derivaciones a la violencia de género. Las conductas violentas entre iguales se traducen en comportamientos de maltrato entre compañeros en los centros educativos, estas se producen de forma directa (*bullying*)<sup>25</sup> y aunque también están asumiendo una nueva forma de actuar que no es «cara a cara», sino a través de las nuevas

---

24. MARTÍNEZ, Isabel; BONILLA, Amparo; GÓMEZ, Lucía y BAYOT, Agustín. «Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica». *Anuario de Psicología* 1, 39 (2008), pp. 109-118.

25. GARAIGORDOBIL, Maite. «Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión», *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2, 11 (2011), pp. 233-254.

tecnologías de la información y de la comunicación (*cyberbullying*)<sup>26</sup>, situación que ha ido incrementándose. La exposición de la violencia en los medios de comunicación es considerada como un factor de incremento, a corto plazo, de las agresiones entre los adolescentes<sup>27</sup>. Las redes sociales quedan sujetas para ser transmisores de manifestaciones de violencia, tanto escolar como de género. Los adolescentes toman el pulso a la violencia manifestándolo a través de las redes<sup>28</sup>.

La literatura científica recoge un gran número de investigaciones que coinciden en destacar que los chicos se implican en mayor medida que las chicas en comportamientos violentos que se producen de forma directa<sup>29</sup>. Las consecuencias para ambos también son diferentes. Así, para las chicas, el hecho de involucrarse en conductas violentas está asociado al desarrollo de sintomatología depresiva, baja autoestima y poca satisfacción con la vida<sup>30</sup>

Es axiomático en el impulso de estas estereotipias sociales, los roles de género, comprendiendo el dilatado conjunto de normas que convierten la sexualidad biológica en una «cultura de género», no obstante, aunque existe una extendida bibliografía sobre el acoso escolar, es exigua la que trabaja las divergencias de género y prácticamente ilusoria la que investiga el acoso femenino o los aspectos de construcción psicológica del método sexo/género<sup>31</sup>.

El sistema patriarcal exhibe formas de opresión y legitimización que son correspondidas con desigualdad en la esfera de lo público y lo privado. Las feministas radicales ampliaron el concepto de lo político a todo tipo de relaciones estructuradas por el poder, como las que se dan entre mujeres y varones. Estas relaciones diferenciadas se inician en edades muy tempranas y, tomando mayor fuerza en la adolescentes, marcan los roles atribuidos de

---

26. BARTRINA, María José. «Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. hay una salida con la educación y la conciencia social». *Educación* 30, 2 (2014), pp. 383-400.

27. LÓPEZ, Verónica. «Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso». *Psykhé* 20, 2 (2011), pp. 7-23.

28. ÁVILES, José María. «Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral», *Papeles del Psicólogo* 1, 34 (2013). pp. 65-73.

29. POSTIGO, Silvia; GONZÁLEZ, Remedios; MATEU, Carmen; FERRERO, Javier y MARTORELL, Carmen. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema* 3, 21(2009). pp. 453-458.

30. HILT, Liss y NOLEN-HOEKSEMA, Susan. «The emergence of gender differences in depression in adolescence». En HOEKSEMA, Susan (ed.), *Handbook of depression in adolescents*. New York, Routledge, 2009, pp. 111-135. KLING, Kristen; HYDE, Janet; SHOWERS, Clark y BUSWELL, Ben. «Gender differences in self-esteem: A meta-analysis». *Psychological Bulletin* 125 (1999), pp. 470-500.

31. POSTIGO, Silvia et al. *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. Op. cit., p. 7.

forma social. Los roles que han sido negativos para el desarrollo autónomo e independiente de las mujeres<sup>32</sup>.

En este sentido, siguiendo la Teoría de las Dos Culturas<sup>33</sup> se afirma que desde la infancia hasta la adolescencia, la forma de socialización de chicas y chicos es diferente, mientras que el grupo de chicas utiliza estrategias de socialización basadas en la comunicación positivas y la cooperación, los chicos utilizan estrategias más dominantes e instrumentales. Este hecho hace que, cuando lleguen a la etapa adolescente y los grupos coexistan, las chicas muestren pocas estrategias para gestionar conflictos directos con relación a los chicos y peores consecuencias<sup>34</sup>.

Los estudios constatan<sup>35</sup> que la violencia genera más violencia y que, en este sentido, son las chicas que han sido agredidas durante su estancia en institutos las que tienen más probabilidad de repetir estos patrones durante sus estudios universitarios o en otros ámbitos de la vida, tanto privados como públicos.

#### 4. Análisis de las principales investigaciones: diferencias en función del género

Las primeras investigaciones sobre violencia escolar realizadas en España<sup>36</sup> se llevaron a cabo con más de diez años de retraso frente a los emprendidos en Europa<sup>37</sup>. El estudio constató que el 17% de los/as alumno/as encuestados admitían haber intimidado a sus compañeros/as mientras que el 17.2% de los alumnos/as afirmaba haber sido víctima de violencia escolar de manera frecuente. Las formas de agresión más frecuentes eran las de tipo verbal, seguidas por las físicas, los robos y el destrozo de bienes personales. En cuanto a la prevalencia en función al género de los alumnos/as, destacan que eran los

32. DIAZ, María Concepción. «Las otras: género sujetos e igualdad en la ley integral». Universidad de Alicante, Centro de estudios de la Mujer, 2009.

33. MACCOBY, Eleanor y JACKLIN, Carol. *The psychology of sex differences*. Cambridge, Stanford University Press, 1974. MACCOBY, Eleanor. *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press, MA, 1998.

34. UNDERWOOD, Marion K. *Social aggression among girls*. Guilford Press, 2003.

35. *Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la universidad*. Universidad de Barcelona. XI Conferencia de Sociología de la Educación. Grupo de trabajo: género y educación.

36. VIERA, María; FERNÁNDEZ, Isabel y QUEVEDO, Gumersindo. «Violence, bullying and counseling in the Iberian peninsula». En Roland, Eduard y Munthe, Eric (eds.), *Bullying: An International Perspective*. London, David Fulton Publishers, 1989, pp. 223-245.

37. OLWEUS, Dan. *Acoso escolar; bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Universidad de Bergen, Noruega, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, 1993.

chicos los que se implicaban con más frecuencia en conductas violentas directas como la agresión física; mientras que para el caso de las chicas, la forma más común de violencia o intimidación era el aislamiento social. Así, a pesar de que existe cierto consenso entre la comunidad científica en afirmar que las chicas se implican en menor medida en conductas violentas en comparación con los chicos, cuando se analiza el constructo, teniendo en cuenta las formas en las que pueden aparecer la violencia, son las chicas las que obtienen mayor prevalencia en otro tipo de violencia, como por ejemplo la relacional, en la que se incluyen conductas como extender un rumor o ignorar a alguien. Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que lo que la utilizan las mujeres, diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar.

A este trabajo le siguieron otras investigaciones<sup>38</sup>, se determinó entonces que un 11.4% de los alumnos/as encuestados se categorizaban como intimidadores y un 5.4 % correspondían al grupo de alumnos víctimas de violencia. En cuanto a las diferencias en función al género de los/as participantes, encontraron que la mayor parte del grupo de intimidadores estaba formado por chicos; por el contrario, en el grupo de las víctimas prevalecían en mayor medida las chicas. En todos los casos, existían intimidadores y víctimas y su número variaba, dependiendo de la ubicación del centro. Por su parte, las víctimas poseían rasgos característicos tales como la timidez, retraimiento, poco autocontrol sobre sus relaciones sociales, más débiles que los intimidadores, provenían de ambientes familiares sobreprotectores y la actitud hacia la escuela era pasiva. Al analizar la dinámica entre el grupo de víctimas, de intimidadores y de escolares bien adaptados, se observaba que los últimos, aunque valoraban a las víctimas como mejores estudiantes que a los agresores, apenas los elegían para establecer relaciones sociales, prefiriendo a los intimidadores. Este hecho fortalece los roles del grupo, propiciando el rechazo de las víctimas y elevando el estatus de los intimidadores.

Especial significación tuvieron el Informe del Defensor del Pueblo y el de UNICEF<sup>39</sup> sobre violencia en la escuela, publicados en el año 1999-2000 y 2007, respectivamente. Analizan de una forma global la violencia escolar en

---

38. RAMÍREZ, Fuensanta. *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención*. Murcia, Ediciones Pirámide, 1997. Se llevaron a cabo en la Comunidad de Murcia en los años 90, la muestra estuvo compuesta por 317 escolares de la Región con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años.

39. DEFENSOR DEL PUEBLO. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. 2007.

los centros de educación secundaria de todo el país. Su principal objetivo es el análisis de un tipo de relación que considera dañina entre iguales y al que llama maltrato o victimización por abuso de poder en los centros de educación secundaria de todo el país<sup>40</sup>.

Se constata en dichos informes que en todos los centros educativos investigados se producen situaciones de maltrato, aunque la frecuencia disminuya notablemente en los casos de maltratos más graves. No obstante, se debe tener en cuenta que algunas conductas consideradas «menos graves», como la exclusión social, pueden incidir muy gravemente en las víctimas que la padecen. Con respecto a las diferencias de género, los varones se declaran más agresores que las chicas a la hora de no dejar participar, poner motes, insultar, esconder cosas, pegar, amenazar para provocar miedo y acosar sexualmente. Las chicas, por el contrario, se declaran autoras de difamación.

Por último, cabe destacar el Informe Cisneros X<sup>41</sup> sobre violencia y Acoso Escolar relativo al año 2007; de este informe se extrae que uno de cada cuatro escolares es víctimas de violencia y acoso escolar. De estos casos de acoso escolar, el 75 % son reincidentes desde bastante tiempo atrás. A medida que los/as alumnos/as crecen en edad, disminuye el riesgo de sufrir acoso o violencia escolar. Los comportamientos que con más frecuencia se dan en ESO y Bachillerato son los insultos y las razones principales, el atender a una provocación. En cuanto a las víctimas de acoso, no existe un perfil concreto, pueden ser alumnos/as que viven en la más absoluta normalidad, felices e incluso brillantes en sus resultados académicos. Ante una situación de agresión, el 75% de los alumnos/as agredidos no responden con otra agresión y en un 19% de los casos son los propios compañeros/as los que detienen las conductas de maltrato.

En la mayor parte de los casos que se han expuesto se analizan las conductas violentas haciendo referencia a un tipo de comportamiento muy concreto con unas características muy específicas (*Bullying*), este hecho complica el análisis de otras manifestaciones de violencia que no responden a estos patrones, pero que, sin embargo, no por ello dejan de ser preocupantes. Tal y como

---

40. Para la realización del Informe se encuestó a 3000 escolares de 300 centros públicos, privados y concertados y se entrevistó a 300 jefes de estudios. El informe aporta datos sobre la situación real de la violencia escolar y además los compara con los datos obtenidos en el Informe emitido en el año 2000.

41. PIÑUEL, Iñaki y ONATE, Araceli. *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid, Ediciones IIEDDI, 2007. Fue realizado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, La muestra está formada por 24.990 alumnos de entre 8 y 18 años, pertenecientes a 1150 aulas de Primaria, Secundaria y Bachillerato correspondientes a 14 Comunidades Autónomas.

hemos señalado, existen diferentes clasificaciones del término violencia y a su vez, diferentes manifestaciones de la violencia en el terreno escolar. Cabe destacar en este sentido que la violencia escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, es un hecho que perjudica gravemente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, y las relaciones sociales que se dan en las mismas. Desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, se abandonan los objetivos prioritarios de la escuela, la enseñanza de conocimientos, la atención recae principalmente en las medidas disciplinarias y se abandonan también los objetivos en cuanto a la formación humana del profesorado al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Estas son, según los autores, las consecuencias más evidentes de cualquiera de las manifestaciones de violencia que hemos visto anteriormente<sup>42</sup>.

El hostigamiento masculino se relaciona con el deseo de ser aceptado por otros chicos agresivos, mientras que el femenino lo está con la aceptación de los chicos en general. Los adolescentes indagan una identidad socialmente favorable, por lo que ellos exponen agresiones abiertas e impiden tener conductas que sean relacionadas con las que los cánones sociales establecidos determinan como femeninas, incluso en edades tempranas. En cuanto a otro tipo de comportamientos violentos, se ha sugerido en algunos estudios que la violencia indirecta o relacional podría ser especialmente dañina para las chicas, pues son estas quienes muestran una mayor implicación al integrarse en grupos de amigas más íntimos y menos numerosos que los de los chicos<sup>43</sup>. La tipificación con la categoría masculina marcada por los estereotipos está relacionada en ambos sexos con el bienestar psicológico y con la violencia física<sup>44</sup>. Según otros estudios, la diferencia de violencia física desarrollada entre chicos y chicas era más física (patadas, empujones y puñetazo), aunque las chicas no adoptaban en algún momento ser agresoras, no tomaban represalias, además de que existían posibilidades de ser ellas mismas víctimas<sup>45</sup>.

---

42. TRIANES, María Victoria; SÁNCHEZ, Ángela y MUÑOZ, José Manuel. «Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores». *Revista interuniversitaria de formación de los profesores* 41 (2001), pp. 73-93.

43. DIJKSTRA, John; LINDENBERG, Sam y VEENSTRA, Robert. «Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches». *Developmental Psychology* 43 (2007), pp. 1377-1389.

44. YOUNG, Robert y SWEATING, Holt. «Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach». *Sex Roles* 50, 7 (2004), pp. 525-537.

45. HERNÁNDEZ, Theodoro; SARABIA, Bernabé y CASARES, Ester. «Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar». *Psicothema* 14(2002), pp. 50-62.

## 5. Conclusiones

En este artículo se ha realizado una revisión teórica de los estudios sobre violencia escolar y género. Podemos concluir, exponiendo que se reconoce la relevancia del género en el acoso entre iguales, sin embargo existen pocos trabajos que analicen su influencia en adolescentes<sup>46</sup>. Se hace latente la necesidad de investigaciones que incorporen la perspectiva de género, que profundicen en sus estudios y que se conozcan las realidades sociales. Los adolescentes asumen diferentes roles sociales mediados por el género, que influyen en el desarrollo de su identidad y en cómo se manifiesta la violencia escolar.

En la sociedad actual, se presta mayor atención a algunas manifestaciones de violencia como el *ciberbullying*, ya que vivimos en una época de cambios constantes, que avanza de forma vertiginosa en el terreno de las tecnologías y la comunicación; obviar dichas transformaciones sería darle la espalda a nuestra era<sup>47</sup>.

Hay una necesidad real de llevar a cabo programas preventivos en infancia y adolescencia, con el objetivo de prevenir y trabajar la violencia escolar y el género en todas sus expresiones, programas que trabajen los aspectos psicosociales de las actitudes y la conducta.

## 6. Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Craig y BUSHMAN, Brad. «Human aggression». *Psychology* 53, 1 (2002), pp. 27-51.
- AKIBA, Motoko. «Nature and correlates of IjimeBullying in Japanese middle school». *International Journal of Educational Research* 41 (2004), pp. 216-236.
- ÁVILES, José María. «Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral», *Papeles del Psicólogo* 1, 34 (2013), pp. 65-73.
- BARTRINA, María José. «Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social», *Educación* 50, 2 (2014), pp. 383-400.
- BRONFENBRENNER, Urie. «The Social Role of the Child in Ecological Perspective/Die soziale Rolle des Kindes in ökologischer Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie*, 1978, pp. 4-20.

---

46. CAVA, María José; BUELGA, Sofía; MUSITU, Gonzalo y MURGUI, Sergio. «Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal». *Revista de Psicodidáctica* 1, 15 (2010), pp. 21-34.

47. Una nueva tendencia en internet, web 2.0, blogs, comunidad virtuales, *e-learning* 2.0 y sociedad 2.0 y otras páginas informativas.

- CAVA, María José; BUELGA, Sofía; MUSITU, Gonzalo y MURGUI, Sergio. «Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal». *Revista de Psicodidáctica* 15, 1 (2010), pp. 21-34.
- CEREZO, Fuensanta. «La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz». *Observatorio para la convivencia escolar. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares* (2007).
- CEREZO, Fuensanta y MÉNDEZ, Inmaculada. «Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying». *Anales de psicología* 28, 3 (2012), pp. 705-719.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. 2007.
- DE LA TORRE, Manuel; GARCÍA, Mari Cruz; DE LA VILLA, María y CASANOVA, Pedro Félix. «Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria». *European Journal of Education and Psychology* 1 (2008), pp. 57-70.
- DELORS, Jacques. «La educación encierra un tesoro». *Informe Unesco* (1998), pp. 41-62.
- DÍAZ, María Concepción. «Las otras: género sujetos e igualdad en la ley integral». Universidad de Alicante. Centro de Estudios sobre la Mujer. 2009.
- DÍAZ-AGUADO, María José; SEGURA, Manuel; ROYO, Pedro y ANDRÉS, María Teresa. *Programas de educación para la Tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- DÍAZ-AGUADO, María José. «Adolescencia, sexismo y violencia de género». *Papeles del psicólogo* 84 (2003), pp. 35-44.
- DIJKSTRA, John, LINDENBERG, Sam y VEENSTRA, Robert. «Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches». *Developmental Psychology* 43 (2007), pp. 1377-1389.
- ESTÉVEZ, Estefanía; JIMÉNEZ, Terebel y MUSITU, Gonzalo. *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, NauLibres, 2007.
- ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y JIMÉNEZ, Teresa. «Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar». *Revista de los Psicólogos de la Educación* 15, 1 (2009), pp. 45-60.
- ESTÉVEZ, Estefanía; MUSITU, Gonzalo y HERRERO, Juan. «El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental de los adolescentes». *Salud Mental* 28 (2009), pp. 81-89.
- GARAIGORDOBIL, Maite. «Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión», *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 11, 2 (2011), pp. 233-254.

- GOFIN, Ralph; PALTÍ, Hpanjaitan y GORDON, Lucy. «Bullying in Jerusalem schools: Victims and Perpetrators». *Public Health* 116 (2002), pp. 173-178.
- GRIFFIN, Rebecca y GROSS, Alan. «Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research». *Aggression and Violent Behavior* 9, 4 (2004), pp. 379-400.
- HERNANDEZ, Theodoro, SARABIA, Bernabé y CASARES, Ester. «Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar». *Psicothema* 14 (2002), pp. 50-62.
- HILT, Liss y NOLEN-HOEKSEMA, Susan. «The emergence of gender differences in depression in adolescence». En HOEKSEMA, Susan (ed.), *Handbook of depression in adolescents*. New York, Routledge, 2009, pp. 111-135.
- KLING, Kristen, HYDE, Janet, SHOWERS, Clark y BUSWELL, Ben. «Gender differences in self-esteem: A meta-analysis». *Psychological Bulletin* 125 (1999), pp. 470-500.
- JEANMET, Philippe. «La violencia en la adolescencia, una respuesta ante la amenaza de la identidad». *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente* (2002), pp. 59-92.
- LÓPEZ, Verónica. «Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso». *Psyche* 20, 2 (2011), pp. 7-23.
- LOREDO, Arturo y LÓPEZ, Gloria. «Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes». *Acta Pediátrica de México* 4, 29 (2008), pp. 210-214.
- MACCOBY, Eleanor. *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press, MA, 1998.
- MACCOBY, Eleanor y JACKLIN, Carol. *The psychology of sex differences*. Cambridge, Stanford University Press, 1974.
- MARÍN, María del Mar. *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla, Algaida, 1997.
- MARTÍNEZ, Isabel; BONILLA, Amparo; GÓMEZ, Lucía y BAYOT, Agustín. «Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica». *Anuario de Psicología* 39, 1 (2008), pp. 109-118.
- OLWEUS, Dan. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC, Hemisphere, 1978.
- OLWEUS, Dan. *Acoso escolar, bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Universidad de Bergen, Noruega, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, 1993.
- ORTEGA, Rosario. «Educar la convivencia para prevenir la violencia». *Programa de trabajo desarrollado en un conjunto de centros escolares de Andalucía*. 2000, p. 301.

- ORTEGA, Rosario y DEL REY, Rosario. «Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE)». *Revista de educación* 324 (2001), pp. 253-270.
- OVEJERO, Anastasio. *Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1998.
- PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro y COLL, César. *Desarrollo Psicológico y procesos educativos*. Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- PIÑUEL, Iñaki y OÑATE, Araceli. *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid, Ediciones IIEDDI, 2007.
- POSTIGO, Silvia; GONZÁLEZ, Remedios; BARRÓN, Carmen; MATEU, Carmen; FERRERO, Javier y MARTORELL, Carmen. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema* 3, 21 (2009), pp. 453-458.
- RAMÍREZ, Fuensanta. *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención*. Murcia, Ediciones Pirámide, 1997.
- TORREGROSA, María Soledad; INGLÉS, Cándido y ESTÉVEZ, Estefanía. «Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española». *Aula Abierta* 39, 1 (2011), pp. 37-50.
- TRIANES, María Victoria. *La violencia en contextos escolares*. Málaga, Aljibe, 2000.
- TRIANES, María Victoria; SÁNCHEZ, Ángela y MUÑOZ, José Manuel. «Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores». *Revista interuniversitaria de formación de los profesores* 41 (2001), pp. 73-93.
- UNDERWOOD, Marion K. *Social aggression among girls*. Guilford Press, 2003.
- VIERA, María; FERNÁNDEZ, Isabel y QUEVEDO, Gumersindo. «Violence, bullying and counseling in the Iberian península». En Roland, Eduard y Munthe, Eric (eds.), *Bullying; An International Perspective*. London, David Fulton Publishers, 1989, pp. 223-245.
- YOUNG, Robert y SWEATING, Holt. «Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach». *Sex Roles* 50, 7 (2004), pp. 525-537.



# EL CONFLICTO DE ROL DE GÉNERO MASCULINO Y SU VINCULACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR (*BULLYING*)

RAÚL NAVARRO

ELISA LARRAÑAGA

SANTIAGO YUBERO

Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 4-03-2015

Aceptado: 28-04-2015

## Resumen

En este estudio se analiza la asociación entre el conflicto de rol de género masculino y las conductas de acoso y victimización escolar. La muestra estuvo formada por 786 chicos estudiantes españoles, de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M=14.5$ ,  $DT=1.58$ ). Se establecieron tres grupos de experimentación del conflicto de rol de género tanto a nivel global como en cada uno de sus patrones: nivel alto, medio y bajo. Los resultados de los distintos análisis de varianza indicaron que el constructo de conflicto de rol de género y los patrones de conflicto que lo componen está relacionados con las distintas formas de acoso y victimización escolar. El acoso escolar parece configurarse como la respuesta a la inadecuación a los roles de género restrictivos y también una forma de penalizar aquellos que no se adhieren a ellos.

**Palabras clave:** conflicto de rol de género masculino, acoso escolar, adolescencia.

## Abstract

The aim of this study was to analyze the association between the masculine gender role conflict and school bullying. The sample was made up of 786 Spanish adolescents boys, aged 12 to 17 years ( $M = 14.5$ ,  $SD = 1.58$ ). Three groups of adolescents boys were distinguished according with their experimentation of the gender role conflict: high, average and low. The results of the ANOVAS indicated that the construct of gender role conflict and their conflict patterns were related to the different forms of

school bullying and victimization. Bullying seems to be configured as a response to the fail in adhering the restrictive gender roles and also a way of punish peers who do not adhere these restrictive roles.

**Key-words:** male gender role conflict, school bullying, adolescence.

## 1. Introducción

Diversas investigaciones han mostrado que los chicos, comparados con las chicas, se encuentran más frecuentemente implicados en el *bullying* escolar tanto en el rol de agresor como en el de víctima<sup>1</sup>. Esta mayor implicación de los chicos se mantiene incluso cuando se analizan conductas de tipo indirecto o relacional que han sido tradicionalmente asociadas con las chicas<sup>2</sup>. Entre los factores que se han relacionado con la mayor implicación de los chicos se encuentra la construcción del propio autoconcepto de rol de género. Concretamente, la interiorización de rasgos de género como resultado de los procesos de socialización que marcan diferencias entre chicos y chicas en su orientación hacia objetivos más individualistas, el deseo por obtener posiciones de poder entre los grupos de iguales o la agresividad como componente de la identidad<sup>3</sup>. En este sentido, la investigación previa ha señalado que los rasgos estereotípicos masculinos están asociados con una mayor tendencia a comportarse de forma agresiva o verse implicado como agresor en las dinámicas de *bullying*<sup>4</sup>.

Actualmente, los estudios empíricos no sólo analizan la medida en que la conformidad con los ideales masculinos predispone a los chicos a comportarse de forma agresiva. La investigación psicológica trata ahora de conocer en qué medida la conducta agresiva puede ser el producto del estrés y el conflicto

- 
1. CARD, Noel A., *et al.* «Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment». *Child development* 79 (2008), pp. 1185-1229.
  2. ARTZ, Sibylle; WASSILIS Kassis y MOLDENHAUER, Stephanie. «Rethinking indirect aggression: the end of the mean girl myth». *Victims & Offenders* 8 (2013), pp. 308-328.
  3. WITT, Susan D. «The influence of peers on children's socialization to gender roles». *Early Child Development and Care* 162 (2000), pp. 1-7.
  4. GINI, Gianluca, y POZZOLI, Tiziana. «The role of masculinity in children's bullying». *Sex Roles* 54 (2006), pp. 585-588.  
NAVARRO, Raúl, LARRAÑAGA, Elisa y YUBERO, Santiago. «Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits». *Social Psychology of Education* 14 (2011), pp. 457-473.  
ÍDEM. «Gender Identity, Gender-Typed Personality Traits and School Bullying: Victims, Bullies and Bully-Victims». *Child Indicators Research* (2015), pp.1-20.

que jóvenes y adultos pueden experimentar al tratar de adherirse a dichas expectativas del rol de género<sup>5</sup>. Tratar de adherirse a los estándares culturales masculinos puede provocar un conflicto de naturaleza intra e interpersonal por el que el individuo siente que su conducta, sus actitudes y sus intereses no se ajustan a sus propias creencias de género, causándole malestar<sup>6</sup>. Un conflicto masculino conocido como conflicto de rol de género (Gender Role Conflict, GRC) que podría encontrarse tras algunas manifestaciones de violencia de las que los hombres participan.

### 1.1. Conflicto de rol de género

El conflicto de rol de género es definido como el estado psicológico en que los roles de género socializados producen consecuencias negativas sobre el individuo o sobre los otros. Aparece cuando los roles de género rígidos, sexistas o restrictivos provocan una limitación personal, una devaluación o desvalorización de uno mismo o de los otros<sup>7</sup>. El conflicto se experimenta de forma directa o indirecta en diferentes contextos cuando el individuo: 1) se desvía o incumple las normas de género o el código contenido en las nociones de masculinidad; 2) tratando de alcanzar o fallando en alcanzar las normas contenidas en los roles de género; 3) experimentado discrepancias entre su auto-concepto real y el auto-concepto ideal basado en los estereotipos de rol de género. La naturaleza del conflicto difiere de acuerdo al agente o agentes en conflicto, pudiendo experimentarse de tres maneras: a) cuando el individuo devalúa, restringe o vulnera su potencial por no conseguir adecuarse a las normas de rol de género; b) cuando experimenta una devaluación o restricción provocada por otros al adaptarse o desviarse de las normas de género; c) cuando devalúa o restringe a aquellos que se desvían o adaptan a las normas de género<sup>8</sup>.

---

5. JAKUPCAK, Matthew; LISAK, David y ROEMER, Lizabeth. «The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of relationship violence». *Psychology of Men & Masculinity* 3 (2002), pp. 97-106.

COHN, Amy y ZEICHNER, Amos. «Effects of masculine identity and gender role stress on aggression in men». *Psychology of Men & Masculinity* 7 (2006), pp. 179-190.

6. O'NEIL, James M. «Assessing men's gender role conflict». En D. Moore y F. Leafgren (Eds), *Problem solving strategies and interventions for men in conflict*, Alexandria, VA, American Association for Counseling, 1990, pp. 23-38.

7. O'NEIL, James M., et al. «Gender-role conflict scale: College men's fear of femininity». *Sex Roles* 14 (1986), pp. 335-350.

8. GOOD, Glenn E., et al. «Male gender role conflict: Psychometric issues and relations to psychological distress». *Journal of Counseling Psychology* 42 (1995), pp.3-10.

La investigación ha corroborado la existencia de este conflicto y ha informado de que está compuesto por cuatro patrones de conflicto llamados Emotividad Restringida (ER), Comportamiento afectivo limitado hacia otros hombres (CALH), Necesidad de Éxito/ Poder/Logro (NEPL), Conflicto entre las relaciones familiar y el trabajo (CRFT). El primer patrón de conflicto (ER) enfatiza la dificultad y los temores para expresar las emociones personales. El segundo patrón (CALH) implica restricciones para expresar las emociones e ideas personales a personas del mismo sexo. El tercer patrón (NEPL) involucra un temor persistente sobre el propio éxito, la obtención de poder y el estatus social en comparación con otros. El último patrón de conflicto (CRFT) refleja las dificultades para equilibrar el trabajo con las relaciones familiares lo que provoca una disminución del tiempo de ocio y relax, así como problemas de salud como el estrés<sup>9</sup>.

A lo largo de estos años, este constructo ha sido apoyado empíricamente por un amplio número de investigaciones en las que se ha relacionado con diversas creencias, actitudes y conductas no adaptativas. A nivel individual, el conflicto de rol de género ha sido relacionado con la depresión<sup>10</sup>, la ansiedad y el estrés<sup>11</sup>, un pobre bienestar psicológico<sup>12</sup> y una baja autoestima<sup>13</sup>. Adicionalmente, se ha encontrado una relación positiva del conflicto de rol de género con la alexitimia<sup>14</sup>, y el abuso de sustancias y el consumo de alcohol<sup>15</sup>. A nivel interpersonal, se ha informado de una vinculación con la falta de competencia social, la timidez y la inexpresividad emocional<sup>16</sup>, problemas

---

9. O'NEIL, James M. «Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale new research paradigms and clinical implications». *The Counseling Psychologist* 36 (2008), pp. 358-445.

10. GOOD, Glenn E. y MINTZ, Laurie B. «Gender role conflict and depression in college men: Evidence for compounded risk». *Journal of Counseling & Development* 69 (1990), pp. 17-21.

11. SHARPE, Mark J.; HEPPNER, Paul y WAYNE, Dixon. «Gender role conflict, instrumentality, expressiveness, and well-being in adult men». *Sex Roles* 33 (1995), pp. 1-18.

12. ÍDEM, *ibidem*.

13. MAHALIK, James R. *et al.* «A cross-national and cross-sectional comparison of men's gender role conflict and its relationship to social intimacy and self-esteem». *Sex Roles* 45 (2001), pp.1-14.

14. BERGER, Jill M. *et al.* «Impact of Gender Role Conflict, Traditional Masculinity Ideology, Alexithymia, and Age on Men's Attitudes toward Psychological Help Seeking». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 73-78.

15. MONK, Debra y RICCIARDELLI, L. A. «Three dimensions of the male gender role as correlates of alcohol and cannabis involvement in young Australian men». *Psychology of Men & Masculinity* 4 (2003), pp. 57-69.

16. BRUCH, Monroe A. *et al.* «Shyness, masculine ideology, physical attractiveness, and emotional inexpressiveness: Testing a mediational model of men's interpersonal competence». *Journal of Counseling Psychology* 45 (1998), pp. 84-97.

de unión, separación e independencia conflictiva con la familia<sup>17</sup>, mal funcionamiento y falta de satisfacción en la pareja<sup>18</sup>, y la falta de intimidad, comunicación y conexión con otros hombres<sup>19</sup>. Aunque una gran parte de la investigación sobre esta variable ha examinado los componentes del rol de género masculino y las consecuencias de estos sobre el bienestar psicológico de los hombres. Sin embargo, puesto que las mujeres, al igual que los hombres, poseen o manifiestan un amplio rango de rasgos estereotipados y creencias hacia los roles de género, también experimentan el conflicto de rol de género. De hecho, estudios previos han demostrado que su experimentación tiene efectos similares sobre el bienestar psicológico de las mujeres<sup>20</sup>. En este sentido, es necesario conceptualizar este constructo como una problemática de ambos sexos. No obstante, dado que la implicación en el *bullying* es mayor entre los chicos, en este estudio nos centramos en ellos asumiendo que la investigación futura deberá analizar la influencia del conflicto sobre la conducta agresiva de las chicas.

La mayoría de estudios se han conducido con poblaciones adultas, especialmente con estudiantes universitarios. Esto ha provocado que no se conozca cómo el conflicto de rol de género se manifiesta en diferentes grupos de edad. Concretamente, se conoce poco sobre cómo los adolescentes experimentan el conflicto de rol de género y cómo éste afecta a su bienestar y a sus relaciones interpersonales<sup>21</sup>. Los primeros estudios realizados con adolescentes han mostrado que el conflicto de rol de género forma parte de un proceso evolutivo que comienzan en la adolescencia y también se encuentra relacionado con el malestar psicológico, problemas familiares, conductuales y emocionales en este grupo de edad<sup>22</sup>. No obstante, la

---

17. BLAZINA, Christopher y WATKINS, Edward. «Separation/individuation, parental attachment, and male gender role conflict: Attitudes toward the feminine and the fragile masculine self». *Psychology of Men & Masculinity* 1 (2000), pp. 126-132.

18. ROCHLEN, Aaron B. y MAHALIK, James R. «Women's Perceptions of Male Partners' Gender Role Conflict as Predictors of Psychological Well-Being and Relationship Satisfaction». *Psychology of Men & Masculinity* 5 (2004), pp. 147-157.

19. THEODORE, Harry, y LLOYD, Bibian. «Age and gender role conflict: A cross-sectional study of Australian men». *Sex Roles* 42 (2000), pp. 1027-1042.

20. ZAMARRIPA, Manuel, WAMPOLD, Bruce, y GREGORY, Erik. «Male gender role conflict, depression, and anxiety: clarification and generalizability to women». *Journal of Counseling Psychology* 50 (2003), pp. 333-338.

21. O'NEIL, James M. *Op. cit.*

22. BLAZINA, Christopher; PISECCO, Stewart y O'NEIL, James. «An Adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric Issues and Correlates with Psychological Distress». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 39-45.

BLAZINA, Chris, *et al.* «Gender role conflict scale for adolescents: Correlates with masculinity ideology». *Thymos: Journal of Boyhood Studies* 1 (2007), pp.191-204.

comprensión del conflicto de rol de género en la adolescencia necesita de investigaciones que permitan generalizar estos resultados a otras culturas y conocer mejor cómo se manifiesta en diferentes grupos de edad, y su relación con otras variables que permitan conocer las consecuencias para aquellos que lo sufren<sup>23</sup>.

### 1.2. Conflicto de rol de género y conducta agresiva

Desde el conflicto de rol de género, la agresión es vista como un mecanismo de afrontamiento del estrés y malestar provocado por el intento de seguir las normas de género tradicionales, por lo que la agresión sería una forma de demostrar los propios valores de género o solucionar las amenazas a estos valores<sup>24</sup>. La agresión se configura como un medio de proteger la identidad personal y defenderse contra los sentimientos de vulnerabilidad o inadecuación a su rol de género. En definitiva, se ha teorizado que es más probable que se produzca el uso de la agresión cuando el hombre percibe que su identidad de género es amenazada<sup>25</sup>. De esta forma, experimentar conflicto de rol de género no sólo supone una limitación a nivel personal, sino que también produce limitaciones a nivel interpersonal, en la medida en que el conflicto puede derivar en conductos de agresión o abuso, dirigidas hacia los otros<sup>26</sup>.

La mayor parte de los estudios que han relacionado la agresión interpersonal con el conflicto de rol de género han indagado sobre la violencia masculina dirigida a las mujeres dentro de las relaciones íntimas. Específicamente, los patrones de conflicto relacionados con el éxito, el poder y la competición, así como el afecto limitado hacia otros hombres, correlacionan de forma positiva con la aceptación de mitos sobre la violación<sup>27</sup>, actitudes hostiles hacia las

---

23. O'NEIL, James M. *Op. cit.*

24. BLAZINA, Christopher y WATKINS, Edward. *Op. cit.*

25. O'NEIL, James M.; GOOD, Glen y HOLMES, Sarah. «Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research». *A new psychology of men* (1995), pp.164-206.

O'NEIL, James M. y HARWAY, Michele. «A Multivariate Model Explaining Men's Violence Toward Women Predisposing and Triggering Hypotheses». *Violence Against Women* 3 (1997), pp. 182-203.

26. O'NEIL, James M. *Op. cit.*

27. KASSING, Leslee R.; BEESLEY, Denise y FREY, Lisa. «Gender role conflict, homophobia, age, and education as predictors of male rape myth acceptance». *Journal of Mental Health Counseling* 27 (2005), pp. 311-328.

mujeres<sup>28</sup>, y actitudes positivas hacia el acoso sexual<sup>29</sup>. El conflicto vinculado al éxito, poder y competición también se ha relacionado con la agresión física dentro de las relaciones de pareja, lo que confirma que el uso de la violencia es medio para obtener poder y control sobre la víctima y afrontar así las amenazas percibidas hacia la identidad masculina<sup>30</sup>.

Los estudios que analizan la relación del conflicto de rol de género con otras formas de agresión son escasos y, hasta donde llega nuestro conocimiento, ningún estudio ha analizado la relación entre el *bullying* escolar y el conflicto de rol de género. El *bullying*, como una forma repetida de agresión física y psicológica en el contexto educativo, puede ser un modo de reafirmar la identidad masculina en situaciones en las que los adolescentes experimentan un conflicto al tratar de adherirse a los roles de género tradicionales. Igualmente, el *bullying* podría ser una forma de victimización entre aquellos que no se conforman a los roles de género o que muestran dificultades para adherirse a estos roles. Se trata de un aspecto que no ha sido examinado previamente y, sin embargo, importante si consideramos que, por ejemplo, los estudios que analizan el *bullying* homofóbico<sup>31</sup> han encontrado que no todas las víctimas se identifican como homosexuales o transgénero, sino que algunos jóvenes son acosados sencillamente porque son percibidos como diferentes. Diferencia que los agresores atribuyen a su orientación sexual pero que en muchos casos está relacionada con un comportamiento de género atípico o falta de conformidad a los roles de género.

### 1.3. Objetivos e hipótesis de trabajo

Este estudio examina la asociación entre el Conflicto de Rol de Género y el *bullying* en chicos que cursan educación secundaria obligatoria. Aunque la asociación entre el GRC y la conducta agresiva ha sido estudiada en muestras

---

28. RANDO, Robert A.; ROGERS, James R. y BRITTAN-POWELL, Christopher S. «Gender role conflict and college men's sexually aggressive attitudes and behavior». *Journal of Mental Health Counseling* 20 (1998), pp. 359-369.

29. GLOMB, Stephen M. y ESPELAGE, Dorothy L. «The Influence of Restrictive Emotionality in Men's Emotional Appraisal of Sexual Harassment: A Gender Role Interpretation». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 240-253.

30. SCHWARTZ, Jonathan P.; WALDO, Michael y DANIEL, David. «Gender-Role Conflict and Self-Esteem: Factors Associated With Partner Abuse in Court-Referred Men». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 109-113.

31. COLLIER, Kate; VAN BEUSEKOM, Gabriël; BOS, Henny y SANDFORT, Theo. «Sexual orientation and gender identity/expression related peer victimization in adolescence: a systematic review of associated psychosocial and health outcomes». *Journal of Sex Research* 50 (2013), pp. 299-317.

con adultos, este es uno de los primeros estudios que analiza esta asociación en una muestra de adolescentes implicados en conductas de *bullying*. Dado que la investigación previa ha encontrado que la experimentación del conflicto de rol de género está relacionada con el rol de agresor en poblaciones adultas, en primer lugar, hipotetizamos que el conflicto de rol de género también se relacionará con el rol de agresor entre los adolescentes, más concretamente dentro de las conductas de acoso escolar. En segundo lugar, hasta donde llega nuestro conocimiento tal y como se informa en la revisión sobre la investigación de esta variable de género<sup>32</sup>, ningún estudio ha examinado la relación del conflicto con los procesos de victimización. Sin embargo, se ha teorizado que los hombres que sufren el conflicto pueden estar expuestos a procesos de victimización al no adecuarse a los roles de género prescritos socialmente<sup>33</sup>. Por este motivo, también hipotetizamos que el conflicto de rol de género estará relacionado con la victimización en contexto escolar. No se realizan predicciones específicas sobre las relaciones entre los distintos patrones de conflicto y las formas de agresión y victimización escolar, al no disponer de estudios previos que analicen la asociación diferencial de los patrones con formas específicas de acoso escolar.

## 2. Método

### 2.1. Muestra y procedimiento

Los datos fueron obtenidos en 15 centros de educación secundaria obligatoria de titularidad pública elegidos al azar entre una lista proporcionada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Después de que 56 cuestionarios fueron rechazados porque estaban incompletos, el número final de participantes fue de 786 chicos con edades comprendidas entre los 12-18 años (Edad Media: 14.5 años; DT=1.58).

Los datos se obtuvieron mediante cuestionarios de auto informe. Se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes y participaron en el estudio quienes contaban con el consentimiento escrito de sus padres. Los cuestionarios se administraron de forma anónima sin que hubiese ningún tipo de información que permitiese identificar a los participantes. Dos investigadores administraron los cuestionarios clarificando el significado de ciertos ítems o respondiendo a las preguntas de los estudiantes cuando fuera necesario. La administración en cada clase duró aproximadamente 35 minutos.

---

32. O'NEIL, James M. *Op. cit.*

33. ÍDEM, *Ibidem.*

## 2.2. Instrumentos

Se describen en este apartado los dos instrumentos de medida utilizados en la investigación.

*Conflicto de Rol de Género.* La exploración de las consecuencias negativas de la adhesión a los roles de género tradicionales se ha realizado mediante la Escala de Conflicto de Rol de Género para Adolescentes (GRCS-A<sup>34</sup>). Concretamente se ha utilizado la versión española<sup>35</sup>. Esta escala está constituida por 29 enunciados en los que los adolescentes informan de su acuerdo o desacuerdo con cada enunciado en una escala tipo Likert con un rango de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). La estructura factorial muestra cuatro patrones de conflicto: Emotividad Restringida (RE, *Restricted Emotionality*) con 9 ítems, por ejemplo: «No me gusta mostrar mis emociones a otras personas»; Afecto Limitado entre Hombres (RABM, *Restricted Affection Between Men*) con 7 ítems, por ejemplo «Me resulta difícil abrazar a otros hombres»; Conflicto entre Trabajo, Escuela y Familia (CWSF, *Conflict Between Work, School, and Family*) con 7 ítems, por ejemplo «Me resulta difícil encontrar tiempo para descansar»; Necesidad de Éxito y Logro (NSA, *Need for Success and Achievement*) con 6 ítems, por ejemplo «Ganar dinero es parte de mi idea de lo que es ser un hombre de éxito» que es reflejo de aspectos de la ideología masculina tradicional más que del conflicto de rol de género. Cuanto mayor es la puntuación en cada una de las subescalas, mayor es el conflicto de rol de género. Los índices de fiabilidad en este estudio para cada una de las subescalas son: Necesidad de Éxito y Logro,  $\alpha=.72$ ; Emotividad Restringida,  $\alpha=.79$ ; Afecto Limitado entre Hombres,  $\alpha=.82$ ; y Conflicto entre Trabajo, Escuela y Familia,  $\alpha=.78$ .

*Acoso escolar.* Para medir las conductas de acoso y victimización escolar se emplearon los ítems del «Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interaction at school»<sup>36</sup>. El cuestionario está organizado en dos bloques de acuerdo a la posible situación de acoso: víctima (ser acosado), agresor (participar en el acoso a alguien). En cada uno de los dos bloques se recoge información sobre distintas formas de agresión que aparecen en

34. BLAZINA, Christopher, PISECCO, Stewart y O'NEIL, James M. *Op. cit.*

35. LARRAÑAGA, Elisa, *et al.* «Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A)». *Anales de psicología* 29 (2013), pp. 549-557.

36. RIGBY, Ken y BAGSHAW, Dale. «Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools». *Educational Psychology* 23 (2003), pp. 535-546.

la mayoría de las descripciones y definiciones del acoso escolar: agresión física (Ejemplo: «He pegado o empujado a alguien»), y verbal (Ejemplo: «He hablado de alguien a sus espaldas o he dicho cosas falsas sobre ellos»), y exclusión social del grupo de iguales (Ejemplo: ignorar, no dejar participar en actividades). Los participantes debían responder en una escala tipo Likert de 4 puntos (0= Nunca y 3=Diariamente) si durante los pasados dos meses habían participado de la agresión repetida a otras personas, o habían sido víctimas de estas agresiones. La consistencia interna para la escala sobre el rol de agresor fue de .79, y de .74 para el rol de víctima.

### 2.3. Estrategia de análisis

Atendiendo a los objetivos e hipótesis en este trabajo de investigación, en primer lugar, se calcularon las puntuaciones medias de los participantes para cada uno de las variables de estudio (Tabla 1). En segundo lugar, se realizó un análisis de regresión múltiple para evaluar la contribución de los patrones de conflicto de rol de género en cada una de las formas de acoso y victimización escolar examinadas. Finalmente, se analizaron las diferencias en el acoso y victimización escolar de acuerdo a los niveles de experimentación del conflicto de rol de género. Para ello, tras comprobar mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov que las puntuaciones en el conflicto de rol de género se distribuían normalmente, se realizaron una serie de análisis de varianza (ANOVAs) para conocer las diferencias en el acoso y la victimización escolar de acuerdo a tres niveles diferentes de experimentación del conflicto (alto/medio/bajo) mediante la prueba Bonferroni.

La agrupación de los participantes en los tres niveles de experimentación del conflicto se realizó considerando el percentil en que se sitúan sus puntuaciones tanto en una medida global del conflicto de rol de género como en cada uno de los patrones de conflicto identificados por la investigación previa. De esta forma, los participantes fueron clasificados considerando el percentil 25, 50 y 75. Aquellos cuyas puntuaciones se encontraban en el percentil 25 inferior de la distribución fueron incluidos dentro del grupo con un nivel bajo de experimentación del conflicto. Los participantes cuyas puntuaciones se situaban por encima del percentil 25 superior de la distribución, fueron categorizados dentro del grupo con un nivel alto de experimentación en las variables ya descritas. Por último, los sujetos cuyas puntuaciones se encuentran por encima del percentil 25 inferior de la distribución y por debajo del percentil 25 superior de la distribución, se incluyen dentro del grupo con un nivel medio de experimentación. Este método de categorización se encuentra en la línea de la investigación previa, que ha analizado la

relación entre la conducta agresiva y otros factores asociados a su manifestación<sup>37</sup>. Todos los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS 19.0.

**Tabla 1**

Estadísticos descriptivos de las conductas de acoso, victimización escolar y conflicto de rol de género

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.
Acoso físico	0	3	0.190	0.32
Acoso Verbal	0	3	0.433	0.58
Acoso/Exclusión	0	3	0.195	0.36
Victimización Física	0	3	0.139	0.32
Victimización Verbal	0	3	0.392	0.58
Victimización/Exclusión	0	3	0.091	0.36
Emotividad Restringida	1	6	3.1066	1.01
Afecto limitado con otros hombres	1	6	3.1599	1.2
Conflicto entre trabajo, escuela y familia	1	6	3.2877	1.20
Necesidad de éxito y logro.	1	6	3.6050	1.02

#### 2.4. Resultados

##### *Exploración de la relación entre los constructos de género y la conducta agresiva: análisis de regresión*

Con el objetivo de determinar la medida en que cada una de las variables examinadas contribuye a explicar la agresión informada por los estudiantes, se realizó un análisis de regresión múltiple para evaluar la contribución de los patrones de conflicto de rol de género, en cada una de las formas de acoso y victimización escolar. Los resultados de este análisis se incluyen en la Tabla 2 mostrando una asociación significativa entre los patrones de conflicto de rol de género y la mayoría de las conductas de acoso y victimización. Los patrones de conflicto de rol de género explican de forma significativa parte de la varianza en el acoso verbal y mediante exclusión y, también, de todas las formas de victimización examinadas.

37. KILPATRICK, Michelle y KERRES, Christine. «Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in an Urban Middle School». *School Psychology Review* 32 (2003), pp.471-489.

Tabla 2

Análisis de regresión del conflicto de rol de género sobre las formas de acoso y victimización

CRG	Formas de Acoso			Formas de Victimización		
	$\beta$			$\beta$		
	Acoso Físico	Acoso Verbal	Acoso-Exclusión	Victimización física	Victimización verbal	Victimización exclusión
ER	.060	-.058	-.049	.162	.119	.136
ALH	.014	.072	.052	-.017	.029	-.053
CTEF	.077	.184	.107	-.024	.026	.007
NEL	-.077	-.009	.008	.056	.024	.028
R <sup>2</sup>	.005	.031	.007	.025	.025	.012
F	1.964	7.076***	2.402*	5.823***	4.819***	3.341**

CRG: Conflicto de Rol de Género. ER: Emotividad Restringida. ALH: Afecto limitado hacia otros hombres. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

\* p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

#### *Análisis del impacto del conflicto de rol de género en las conductas de acoso y victimización escolar de los estudiantes de secundaria*

Confirmada la existencia de efectos significativos entre las variables de estudio, en este apartado se muestra el análisis diferencial realizado para comprobar la asociación entre diferentes niveles de experimentación del conflicto de rol de género y las conductas de acoso y victimización escolar. Los participantes fueron agrupados de acuerdo a un nivel bajo, medio o alto de conflicto de rol de género siguiendo el procedimiento previamente descrito, considerando en primer lugar una medida global del conflicto y, posteriormente, analizando sus diferentes patrones.

En la Tabla 3 se muestran los resultados relativos a la asociación del conflicto de rol de género como constructo global con las formas de acoso y victimización escolar. En relación a las formas de acoso, los chicos con un nivel alto de conflicto informan de una mayor implicación en el acoso verbal que los situados en otros niveles. El acoso mediante exclusión es menos informado por aquellos que experimentan un nivel bajo de conflicto. En la formas de victimización, las diferencias significativas se producen en la victimización física y verbal. Los chicos que experimentan un nivel alto de conflicto sufren una mayor victimización física y verbal.

**Tabla 3**

ANOVA entre el conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar y Bonferroni Post hoc<sup>1</sup>

	Conflicto de Rol de Género			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,786)
Físico	0.147	0.174	0.218	1.636
Verbal	0.309 <sup>b</sup>	0.411 <sup>b</sup>	0.523 <sup>a</sup>	6.659***
Exclusión	0.066 <sup>a</sup>	0.214 <sup>b</sup>	0.237 <sup>b</sup>	4.106**
Victimización				
Física	0.114 <sup>b</sup>	0.114 <sup>b</sup>	0.187 <sup>a</sup>	6.122**
Verbal	0.300 <sup>b</sup>	0.348 <sup>b</sup>	0.489 <sup>a</sup>	4.558***
Exclusión	0.047	0.082	0.124	1.916

<sup>1</sup>  $\alpha=.05$ ;  $a > b > c$

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

Posteriormente se analizó la asociación entre los diferentes patrones de conflicto y el acoso y la victimización escolar (Tablas 4 y 5). Los resultados muestran que los chicos que experimentan un nivel alto de «emotividad restringida» están más involucrados en el acoso físico a otros compañeros. En cuanto a las formas de victimización, los chicos con un alto nivel de «emotividad restringida» sufren mayores índices de victimización física, verbal y mediante exclusión (Tabla 4). No se encontró ninguna asociación significativa entre el patrón de «afecto limitado hacia otros hombres» y las formas de acoso y victimización escolar.

Tabla 4

ANOVA entre los patrones de «emotividad restringida», «afecto limitado hacia otros hombres», acoso y victimización escolar y Bonferroni Post hoc<sup>1</sup>

Acoso	Emotividad Restringida				Afecto limitado hacia otros hombres			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,762)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,768)
Físico	0.113 <sup>b</sup>	0.167 <sup>b</sup>	0.243 <sup>a</sup>	3.366*	0.188	0.175	0.201	0.413
Verbal	0.369	0.442	0.460	1.838	0.358	0.419	0.465	1.186
Exclusión	0.156	0.174	0.228	1.092	0.226	0.154	0.242	2.542
<b>Victimización</b>								
Física	0.100 <sup>b</sup>	0.107 <sup>b</sup>	0.217 <sup>a</sup>	10.157***	0.122	0.118	0.168	2.291
Verbal	0.278 <sup>b</sup>	0.356 <sup>b</sup>	0.504 <sup>a</sup>	7.358***	0.452	0.343	0.438	2.597
Exclusión	0.034 <sup>b</sup>	0.070 <sup>b</sup>	0.154 <sup>a</sup>	5.629***	0.113	0.089	0.091	0.095

<sup>1</sup>  $\alpha=.05$ ; a > b > c

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

El patrón de «conflicto entre trabajo, familia y escuela» se encuentra asociado con el acoso verbal y mediante exclusión (Tabla 5). Específicamente, la implicación en el acoso verbal es mayor a medida que el nivel de conflicto experimentado es más elevado. Las conductas de exclusión son más protagonizadas por los chicos que experimentan un nivel de conflicto medio o alto.

Tabla 5

ANOVA entre los patrones de «conflicto entre trabajo, escuela y familia», «necesidad de éxito y logro», acoso y victimización escolar y Bonferroni Post hoc<sup>1</sup>

Acoso	Conflicto entre <i>trabajo</i> , escuela y familia				Necesidad de éxito y logro			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,776)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,776)
Físico	0.161	0.184	0.209	0.694	0.070	0.089	0.106	1.344
Verbal	0.286 <sup>c</sup>	0.407 <sup>b</sup>	0.540 <sup>a</sup>	10.584 <sup>***</sup>	0.111	0.212	0.218	4.504 <sup>**</sup>
Exclusión	0.080 <sup>b</sup>	0.206 <sup>a</sup>	0.243 <sup>a</sup>	4.446 <sup>**</sup>	0.194	0.192	0.188	2.117
<b>Victimización</b>								
Física	0.161	0.112	0.167	2.633	0.115 <sup>b</sup>	0.120 <sup>b</sup>	0.188 <sup>a</sup>	3.970 <sup>*</sup>
Verbal	0.352	0.366	0.449	1.927	0.376 <sup>b</sup>	0.326 <sup>b</sup>	0.511 <sup>a</sup>	7.730 <sup>***</sup>
Exclusión	0.080	0.070	0.127	1.949	0.067	0.084	0.119	1.059

<sup>1</sup>  $\alpha=.05$ ;  $a > b > c$

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

Analizado el patrón de «necesidad de éxito y logro», aparecen diferencias en el acoso verbal perpetrado por los chicos (Tabla 5). Aquellos con un nivel bajo de conflicto se encuentran menos implicados en el acoso verbal. En cuanto a las formas de victimización, la victimización física sufrida por los chicos es mayor entre los que experimentan un elevado patrón de conflicto. De igual manera, un alto nivel de «necesidad de éxito y logro» está asociado con una mayor victimización verbal.

### 3. Discusión

Los datos obtenidos confirman el efecto diferencial del constructo de conflicto de rol de género y los patrones de conflicto que lo componen sobre las formas de acoso y victimización escolar. En relación con el rol de agresor, los resultados muestran que los chicos que están más implicados en el acoso físico experimentan una mayor «emotividad restringida». La dificultad para expresar las propias emociones y sentimientos puede conducir a un estilo de interacción hostil hacia los otros, que desemboque en la agresión, tal y como

han confirmado otras investigaciones<sup>38</sup>. En el acoso verbal, los chicos que informan de su implicación también lo hacen de un mayor «conflicto entre trabajo, escuela y familia» y «emotividad restringida». Las dificultades para equilibrar el trabajo escolar con las relaciones familiares puede provocar un mayor estrés, lo que unido al temor persistente sobre el propio éxito puede hacerles más proclives a la implicación en el acoso como una forma de alcanzar mayor poder y estatus, así como liberar la tensión que les produce la limitación de su tiempo libre. El «conflicto entre trabajo, escuela y familia» se asocia de forma significativa con el acoso mediante exclusión. Los resultados confirman que, el acoso escolar puede constituir un medio para proteger su identidad personal y defenderse de sus sentimientos de vulnerabilidad e inadecuación a las normas de género<sup>39</sup>.

Se confirman así los resultados de la investigación previa que relacionaban el conflicto de rol de género y, también, sus diferentes patrones con la conducta agresiva<sup>40</sup>, en este caso entre adolescentes y dentro del marco del acoso escolar. Aquellos que sufren el conflicto o experimentan alguno de sus patrones sufren una devaluación en su autoconcepto de género que pueden llevarle a actuar de forma agresiva como medio de afrontamiento del estrés y malestar provocado por el intento de seguir las normas de género. Es posible que aquellos participantes que experimenten el conflicto perciban la agresión como un modo de defender su adecuación a las normas de género tradicionales o responder a la amenaza de estas normas y, por tanto, se orienten más hacia la agresión<sup>41</sup>. No obstante resulta llamativo que, con la excepción del patrón emotividad restringida, el acoso físico no se encuentra relacionado con el conflicto de rol de género. La investigación previa ha indicado que se encuentra relacionado con actitudes favorables hacia la agresión física y, también con la tendencia a agredir físicamente al menos en contexto experimentales<sup>42</sup>. Parece, por tanto, que el conflicto de rol de género, más que un desencadenante directo de la agresión física, actúa como factor de riesgo y sea el contexto el que facilite o mitigue esta respuesta. En cualquier caso, se necesitan estudios que analicen esta cuestión más detenidamente y de una forma longitudinal.

---

38. HAYES, Jeffrey A. y MAHALIK, James R. «Gender role conflict and psychological distress in male counseling center clients». *Psychology of Men & Masculinity* 1 (2000), pp. 116-125.

39. BLAZINA, Christopher y WATKINS, Edward. *Op. cit.*

40. COHN, Amy y ZEICHNER, Amos. *Op. cit.*

41. O'NEIL, James M. y HARWAY, Michele. *Op. cit.*

42. COHN, Amy M.; ZEICHNER, Amos y SEIBERT, Alana. «Labile affect as a risk factor for aggressive behavior in men». *Psychology of Men & Masculinity* 9 (2008), pp. 29-39.

La relación del conflicto de rol de género con las formas de victimización es más fuerte y significativa, que en el caso de las formas de acoso. La «emotividad restringida» se encuentra asociada de forma significativa a la victimización física, verbal y mediante exclusión sufrida por los chicos. Igualmente, la «necesidad de éxito y logro» influye sobre la victimización física y verbal. Si tenemos en cuenta que el conflicto de rol de género está originado por la falta de adecuación a los rasgos y roles de género tradicionales relacionados con la expresión de sentimientos, las relaciones con el propio sexo o la búsqueda de éxito, la experimentación de dificultades para expresar las emociones y necesidades personales, así como un deseo de obtener un mayor poder y estatus, debemos considerar estos patrones como factores de riesgo para la victimización escolar. El *bullying* podría tener como objetivo la conformidad a las normas de género o la construcción de la víctima como un competidor en la lucha por el poder y el estatus, ya que aquellos que sufren el conflicto experimentan temor por su propio éxito. Además, el acoso se vería facilitado por las dificultades de quienes sufren el conflicto para comunicar sus emociones y problemas, así como un posible aislamiento social al experimentar dificultades para conciliar su vida escolar y familiar. La victimización también puede ser la expresión de un prejuicio y la discriminación hacia aquellos que no se conforman a las normas de género tradicionales, no sienten que su género se corresponda con su sexo biológico o que muestran interés sexual por personas del mismo sexo. Un tipo de *bullying* que, según la investigación previa, tienen consecuencias más graves para quien lo sufre que otras formas de *bullying* si esta base discriminatoria<sup>43</sup>. Los resultados encontrados contribuyen a ampliar el conocimiento de cómo el conflicto de rol de género influye sobre la victimización sufrida por aquéllos que experimentan el conflicto de rol de género<sup>44</sup>.

En cualquier caso, los resultados de esta investigación confirman que el acoso escolar es el producto de una compleja combinación de variables, entre las que debe considerarse el género y, concretamente, el conflicto de rol de género. A pesar de que la investigación es todavía incipiente y de que se necesita un análisis más profundo de la relación entre la conducta agresiva y la construcción de las variables de género, los resultados encontrados deben llevarnos hacia una reflexión sobre los valores y conductas que desde los procesos de socialización de género se transmiten a los chicos y que los posicionan

---

43. RUSSELL, Stephen; SINCLAIR, Katerina; POTEAT, Paul y KOENING, Brian. «Adolescent health and harassment based on discriminatory bias». *American Journal of public health* 102 (2012), pp. 493-495.

44. O'NEIL, James M. *Op. cit.*

ante una situación de vulnerabilidad a la hora de sufrir o ejercer la agresión dentro del acoso escolar. La información obtenida puede ser utilizada en la mejora de la efectividad de los programas de prevención e intervención sobre el acoso y la victimización.

A tenor de los resultados encontrados, se puede realizar una serie de recomendaciones encaminadas a la mejora de los programas de prevención e intervención. Puesto que las experiencias escolares son parte significativa de lo que los estudiantes aprenden de los otros, es necesario intervenir sobre aquello que representa una influencia negativa, sobre todo si se tiene en cuenta que los problemas de acoso entre iguales pueden ser la antesala de otras conductas problemáticas posteriores: abuso sexual, violencia en las relaciones de pareja o delincuencia<sup>45</sup>.

En este sentido, los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva de género en la prevención sobre el acoso escolar, en la que, por un lado, se analicen las características y complejidad de las relaciones de género que se producen en los centros escolares, lo que implica analizar detenidamente las dinámicas de acoso y victimización escolar atendiendo a la influencia de creencias culturales vinculadas al género, tal y como se ha mostrado en esta investigación. Por otro lado, se estimule a que profesores y padres razonen y confronten sus propias actitudes y experiencias relacionadas con el género y la agresión, lo que obliga a que sean cuestionadas las creencias de género que se están promoviendo en los centros con el objetivo de proporcionar un amplio rango de iniciativas en las que tanto chicos como chicas puedan experimentar representaciones de género no tradicionales. Y, por último, se facilite una mejora de las relaciones entre los géneros a través de actividades que permitan a los estudiantes explorar sus diferencias, hablar sobre sus ideas acerca del acoso entre iguales, implicarlos en el desarrollo de medidas para su prevención, y facilitar espacios que promuevan la amistad y cooperación entre personas con características diversas: edad, procedencia y género.

El acoso entre iguales puede estar vinculado a la negociación de la identidad de género de algunos de sus participantes tal y como apuntan los resultados encontrados. Las trasgresiones de las diferentes barreras del comportamiento de género aceptado para chicos pueden ser castigadas a través de la presión de los iguales. Los chicos que no se comportan de acuerdo a las normas dominantes de masculinidad, pueden sufrir acoso (*bullying* homofóbico).

---

45. COCKER, Ann L. *et al.* «Dating violence victimization and perpetration rates among high school students». *Violence against women* 20 (2014), pp. 1220-1238.

En consecuencia, la intervención debería tender a la mejora de habilidades de relación intra-género e inter-género, acabar con la idea de que es necesaria la agresión para alcanzar una posición de poder dentro de las relaciones personales, romper con la normalizada asociación de lo masculino con la violencia y promover relaciones positivas basadas en la aceptación de las diferencias. Advirtiendo que el acoso entre iguales puede ser una reacción a la diferencia y un intento de buscar la conformidad a las normas de género de los que son construidos como «diferentes», será necesario promover valores relacionados con la aceptación de la diversidad.

Para terminar, es importante señalar que, aunque los resultados expuestos son significativos, deben ser analizados con cautela considerando que la muestra sobre la que se han realizado los cálculos estadísticos es reducida y se circunscribe a centros de secundaria de una única comunidad. Las asociaciones encontradas entre el conflicto de rol de género y las formas de acoso escolar pueden ser diferentes en otras muestras. La investigación futura debería replicar este estudio con una muestra más representativa. Además, es necesario analizar cómo el conflicto de rol de género experimentando por las chicas se relaciona con las formas de acoso y victimización. Igualmente, la interpretación de los resultados debe realizarse con cautela debido la naturaleza correlacional de los estadísticos utilizados. La investigación futura debe realizar estudios longitudinales con los que podemos determinar de qué forma el conflicto de rol de género explica el acoso escolar o viceversa. Además, la mayor parte de la investigación revisada y utilizada para discutir los datos obtenidos proviene de otras culturas y contextos sociales diferentes al español, por lo que las comparaciones deben ser consideradas con precaución. También la utilización de escalas de autoinforme, aunque efectivas, están sujetas a la deseabilidad social y a la interpretación de los participantes. En este sentido, sería importante adoptar aproximaciones cualitativas para conocer cómo razonan los jóvenes acerca del conflicto de rol de género.

#### 4. Referencias bibliográficas

- ARTZ, Sibylle; WASSILIS Kassis y MOLDENHAUER, Stephanie. «Rethinking indirect aggression: the end of the mean girl myth». *Victims & Offenders* 8 (2013), pp. 308-328.
- BERGER, Jill M. *et al.* «Impact of Gender Role Conflict, Traditional Masculinity Ideology, Alexithymia, and Age on Men's Attitudes toward Psychological Help Seeking». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 73-78.
- BLAZINA, Christopher y WATKINS, Edward. «Separation/individuation, parental attachment, and male gender role conflict: Attitudes toward the feminine and

- the fragile masculine self». *Psychology of Men & Masculinity* 1 (2000), pp. 126-132.
- BRUCH, Monroe A. *et al.* «Shyness, masculine ideology, physical attractiveness, and emotional inexpressiveness: Testing a mediational model of men's interpersonal competence». *Journal of Counseling Psychology* 45 (1998), pp. 84-97.
- CARD, Noel A. *et al.* «Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment». *Child development* 79 (2008), pp. 1185-1229.
- COHN, Amy y ZEICHNER, Amos. «Effects of masculine identity and gender role stress on aggression in men». *Psychology of Men & Masculinity* 7 (2006), pp. 179-190.
- COHN, Amy M.; ZEICHNER, Amos y SEIBERT, Alana. «Labile affect as a risk factor for aggressive behavior in men». *Psychology of Men & Masculinity* 9 (2008), pp. 29-39.
- COCKER, Ann L. *et al.* «Dating violence victimization and perpetration rates among high school students». *Violence against women* 20 (2014), pp. 1220-1238.
- GINI, Gianluca y POZZOLI, Tiziana. «The role of masculinity in children's bullying». *Sex Roles* 54 (2006), pp. 585-588.
- GLOMB, Stephen M. y ESPELAGE, Dorothy L. «The Influence of Restrictive Emotionality in Men's Emotional Appraisal of Sexual Harassment: A Gender Role Interpretation». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 240-253.
- GOOD, Glenn E. y MINTZ, Laurie B. «Gender role conflict and depression in college men: Evidence for compounded risk». *Journal of Counseling & Development* 69 (1990), pp. 17-21.
- GOOD, Glenn E. *et al.* «Male gender role conflict: Psychometric issues and relations to psychological distress». *Journal of Counseling Psychology* 42 (1995), pp. 3-10.
- HAYES, Jeffrey A. y MAHALIK, James R. «Gender role conflict and psychological distress in male counseling center clients». *Psychology of Men & Masculinity* 1 (2000), pp. 116-125.
- KASSING, Leslee R.; BEESLEY, Denise y FREY, Lisa. «Gender role conflict, homophobia, age, and education as predictors of male rape myth acceptance». *Journal of Mental Health Counseling* 27 (2005), pp. 311-328.
- LARRAÑAGA, Elisa *et al.* «Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A)». *Anales de psicología* 29 (2013), pp. 549-557.
- JAKUPCAK, Matthew; LISAK, David y ROEMER, Lizabeth. «The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of relationship violence». *Psychology of Men & Masculinity* 3 (2002), pp. 97-106.

- MAHALIK, James R. *et al.* «A cross-national and cross-sectional comparison of men's gender role conflict and its relationship to social intimacy and self-esteem». *Sex Roles* 45 (2001), pp.1-14.
- MONK, Debra y RICCIARDELLI, L.A. «Three dimensions of the male gender role as correlates of alcohol and cannabis involvement in young Australian men». *Psychology of Men & Masculinity* 4 (2003), pp. 57-69.
- NAVARRO, Raúl; LARRAÑAGA, Elisa y YUBERO, Santiago. «Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits». *Social Psychology of Education* 14 (2011), pp. 457-473.
- NAVARRO, Raúl; LARRAÑAGA, Elisa y YUBERO, Santiago. «Gender Identity, Gender-Typed Personality Traits and School Bullying: Victims, Bullies and Bully-Victims». *Child Indicators Research* (2015) pp.1-20.
- O'NEIL, James M. «Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale new research paradigms and clinical implications». *The Counseling Psychologist* 36 (2008), pp. 358-445.
- O'NEIL, James M. «Assessing men's gender role conflict». En D. Moore y F. Leagain (Eds.), *Problem solving strategies and interventions for men in conflict*, Alexandria, VA, American Association for Counseling, 1990, pp. 23-38.
- O'NEIL, James M., et al. «Gender-role conflict scale: College men's fear of femininity». *Sex Roles*, 14 (1986), pp. 335-350.
- RANDO, Robert A.; ROGERS, James R. y BRITTAN-POWELL, Christopher S. «Gender role conflict and college men's sexually aggressive attitudes and behavior». *Journal of Mental Health Counseling* 20 (1998), pp. 359-369.
- RIGBY, Ken y BAGSHAW, Dale. «Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools», *Educational Psychology* 23 (2003), pp. 535-546.
- ROCHLEN, Aaron B. y MAHALIK, James R. «Women's Perceptions of Male Partners' Gender Role Conflict as Predictors of Psychological Well-Being and Relationship Satisfaction». *Psychology of Men & Masculinity* 5 (2004), pp. 147-157.
- SCHWARTZ, Jonathan P.; WALDO, Michael y DANIEL, David. «Gender-Role Conflict and Self-Esteem: Factors Associated With Partner Abuse in Court-Referred Men». *Psychology of Men & Masculinity* 6 (2005), pp. 109-113.
- SHARPE, Mark J.; HEPPNER, Paul y WAYNE, Dixon. «Gender role conflict, instrumentality, expressiveness, and well-being in adult men». *Sex Roles* 33 (1995), pp. 1-18.
- THEODORE, Harry y LLOYD, Bibian. «Age and gender role conflict: A cross-sectional study of Australian men». *Sex Roles* 42 (2000), pp. 1027-1042.
- WITT, Susan D. «The influence of peers on children's socialization to gender roles». *Early Child Development and Care* 162 (2000), pp. 1-7.

# ADOLESCENTES AGRESORES EN LA ESCUELA. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

REYES SÁNCHEZ  
CELESTE LEÓN  
BELÉN MARTÍNEZ-FERRER  
DAVID MORENO  
Universidad Pablo de Olavide

Recibido: 9-02-2015  
Aceptado: 5-05-2015

## Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar si existen diferencias entre los chicos y chicas agresores en los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario. La muestra final estuvo compuesta por 348 adolescentes que presentaron altas puntuaciones en violencia escolar, de los cuales el 70% eran chicos y el 30% chicas, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ( $M = 15.01$ ,  $DT = 1.73$ ) y matriculados en cuatro Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía. Los resultados obtenidos muestran diferencias entre las chicas y chicos agresores en el ámbito individual (empatía y autoestima académica), familiar (comunicación positiva con el padre), escolar (aceptación y relación social) y comunitario (participación). Para finalizar, se discuten los resultados y sus implicaciones.

**Palabras clave:** violencia escolar, adolescentes, agresores, género, modelo ecológico.

## Abstract

The aim of this research was to analyze if there are individual differences amongst young aggressors females and males, family related differences, differences at school and community related differences. The final testing was made using 348 teenagers who had high rankings in violence at school, out of which 70% were male and 30% female, with ages ranging between 12 and 18 ( $M=15.01$ ,  $DT=1.73$ ) in four Secondary Schools in Andalusia. The results obtained show the differences between male and

female bullies at an individual level (empathy and academic self-esteem), family (positive communication with the father), school (acceptance and social relations) and community (participation). Finally, results and its implications are discussed.

**Key-words:** School violence, adolescents, aggressors, gender, ecological model.

## 1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones<sup>1</sup>.

Esta definición se centra en la descripción de las conductas que pueden ser calificadas como violentas. Sin embargo, desde una perspectiva psicosocial, para la delimitación de la violencia y la victimización escolar es necesario considerar la interacción entre el alumnado agresor y las víctimas<sup>2</sup> y las consecuencias de este estilo de interacción para el ajuste psicosocial de ambas partes<sup>3</sup>. Uno de los marcos teóricos que posibilitan la investigación e intervención en violencia escolar es el modelo ecológico<sup>4</sup>. Desde este enfoque, la conducta violenta es el resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas<sup>5,6</sup>. Se ha constatado que los ámbitos familiar, escolar y comunitario se encuentran

- 
1. Organización Mundial de la Salud OMS. *Informe sobre la salud en el mundo 1996*, 1996.
  2. OLWEUS, Dan. «Bullies on the playground: The role of victimization». En Craig. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, State University of New York Press, 1993, pp. 85-128.
  3. GUTERMAN, Neil B.; HAHN, Hyeouk C. y CAMERON, Mark. «Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services». *Journal of Adolescent Health* 30 (2002), pp. 336-345.
  4. ESPELAGE, Dorothy L. y SWEARER, Susan M. «A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters». En Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, y Dorothy L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York, Routledge, 2010, pp. 61-72.
  5. BENBENISHTY, Rami y ASTOR, Ron Avi. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, Oxford University Press, 2005.
  6. SWEARER, Susan, M.; ESPELAGE, Dorothy L.; VAILLACOURT, Tracy y HYMEL, Shelley. «What can be done about school bullying? Linking research to educational practice». *Educational Researcher* 39 (2010), pp. 38-47.

relacionados con la violencia escolar<sup>7</sup>. Sin embargo, los estudios en los que se utiliza el enfoque ecológico en el estudio de la conducta violenta en función del género son escasos<sup>8</sup>. La necesidad de realizar estudios desagregados de género en relación con la conducta violenta resulta de interés, en la medida en que son numerosos los trabajos en los que se concluye que los chicos se implican en comportamientos violentos en mayor medida y de una forma más directa que las chicas<sup>9,10</sup>. En el presente estudio, se adopta la perspectiva ecológica con el objetivo de analizar las diferencias inter géneros en adolescentes agresores en la escuela. Para ello, se analizan variables relativas al ontosistema (variables individuales), microsistema (variables familiares y sociales) y exosistema (variables escolares y comunitarias).

Respecto a los factores individuales se ha observado que los y las adolescentes violentos informan de una mayor sintomatología depresiva y de una autoestima más baja que el resto de sus congéneres<sup>11</sup>. De hecho, se ha observado que cuando coexisten la sintomatología depresiva y los problemas de conducta es más probable que existan problemas familiares y una red social pobre en la escuela, así como bajos niveles de apoyo social en la comunidad<sup>12,13</sup>. En relación con los factores familiares, son numerosos los trabajos que asocian la violencia escolar con relaciones negativas entre los miembros del núcleo familiar e, inversamente, la calidad de las interacciones en el seno de la familia protege durante la adolescencia de la implicación en conductas

- 
7. MARTÍNEZ, Belén; MORENO, David; AMADOR, Luis y ORFORD, Jim. «School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective». *Psychosocial Intervention* 20 (2011), pp. 149-160.
  8. POVEDANO, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. «Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género». *Revista de Psicología Social* 27, 2, (2012), pp. 169-182.
  9. BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.
  10. POSTIGO, Silvia; GONZÁLEZ, Remedios; MATEU, Carmen; FERRERO, Javier y MARTORELL, Carmen. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema* 21 (2009), pp. 453-458.
  11. CASTELLÓN-MENDOZA, W. Rafael. *Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, 2010.
  12. DUMONT, Michelle; LECLERC, Danielle y DESLANDES, Rollande. «Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire». *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 35, 3 (2003), pp. 254-267.
  13. ESTÉVEZ, Estefanía ; MARTÍNEZ, Belén y JIMÉNEZ, Terebel. «Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar». *Psicología Educativa* 15, 1, (2009), pp. 5-12.

violentas en la escuela<sup>14,15</sup>. Se ha constatado que el clima familiar, integrado por las dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar, y la cohesión familiar, ejerce un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencia la adaptación social de los adolescentes y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres, madres a hijos e hijas<sup>16</sup>.

En el medio escolar se ha observado que el fracaso escolar, las relaciones negativas con los compañeros/as y el profesorado o la pobre implicación en el aula se relacionan con comportamientos violentos de los y las adolescentes en la escuela<sup>17</sup>. También el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesorado parecen ser determinantes para que los y las adolescentes presenten un adecuado ajuste emocional y conductual<sup>18</sup>. En el ámbito comunitario, la implicación y participación en la comunidad parece ser una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los adolescentes y desempeña un papel activo en la creación de normas aceptadas en la comunidad, por lo que su incumplimiento se percibe como una falta de lealtad individual y grupal<sup>19</sup>.

Algunos estudios apuntan a posibles diferencias entre chicos y chicas en la percepción que estos tienen de los ámbitos familiar, escolar y su relación con la conducta violenta<sup>20,21</sup>. Es muy probable que estas diferencias tengan su origen en la socialización de género, que tiene lugar en actividades específicas, arraigadas histórica y culturalmente, en las que están implicados los principales agentes de socialización (progenitores, profesorado, pares, perso-

---

14. ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MORENO, David. «Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments». *Journal of Adolescence* 31 (2008), pp. 433-450.

15. LILA, María S.; HERRERO, Juan y GRACIA, Enrique. «Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis». *Adolescence* 43 (2008), pp. 333-350.

16. OSTROV, Jamie M. y BISHOP, Christa M. «Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study». *Journal of Experimental Child Psychology* 99 (2008), pp. 309-322.

17. MARTÍNEZ, Belén; MUSITU, Gonzalo; AMADOR, Luis V. y MONREAL, María. C. «Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares». *Psicología Teoría e Práctica* 12, 2, (2010), pp. 3-16.

18. OLIVA, Alfredo; ANTOLÍN, Lucía; ESTÉVEZ, Rosa y PASCUAL, Diana. «Áctivos del barrio y ajuste adolescente». *Psychosocial Intervention* 21 (2012), pp. 17-27.

19. ANTOLÍN, Lucía. *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2011.

20. ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MORENO, David. *Op. cit.*, pp. 433-450.

21. ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press, 1990.

nas adultas del barrio, etc.). Estas actividades se relacionan con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género. En consecuencia, la participación y el aprendizaje derivado de las mismas contribuye al desarrollo de diferentes valores, preferencias, habilidades y expectativas de chicos y chicas<sup>22</sup>. Por lo tanto, es interesante estudiar cómo estas diferencias, originadas en los entornos fundamentales de socialización, pueden relacionarse con la conducta expresada por chicos y chicas.

Finalmente, con respecto a las diferencias en función del sexo en la conducta violenta, en estudios previos se sugiere que los chicos tienden a ser más violentos en la escuela de forma directa –física y verbal– que las chicas<sup>2324</sup>. Sin embargo, no existe un consenso claro acerca de las diferencias de sexo en las formas de violencia indirecta o relacional, por ejemplo difundir rumores para dañar a otras personas o excluirlas socialmente. La mayoría de los estudios se han centrado en las diferencias entre chicos y chicas en prevalencia y frecuencia de las distintas formas de agresión, en detrimento de analizar las variables asociadas con la violencia en ambos grupos<sup>25</sup>. Por ello, el objetivo del presente artículo es el análisis de las diferencias entre los factores de riesgo asociados con la violencia escolar, desde el modelo ecológico, incorporando la perspectiva de género.

En síntesis, se ha constatado que los ámbitos familiar, escolar y comunitario se encuentran relacionados con la violencia escolar<sup>26</sup>. Sin embargo, los estudios que analizan las diferencias intergénero en la violencia escolar desde el marco teórico del modelo ecológico son todavía incipientes. En consecuencia, el propósito general del presente estudio es analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en los ámbitos individual (autoestima general, académica y social, soledad, satisfacción con la vida, estrés, ánimo depresivo y empatía),

- 
22. LEAPER, Campbell y FRIEDMAN, Carly K. «The socialization of gender». En Joan Grusec y Paul Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 561-587.
  23. BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.
  24. Povedano, Amapola; HENDRY, Leo B.; RAMOS, Manuel J. y VARELA, Rosa. «Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género». *Psychosocial Intervention* 20 (2011), pp. 5-12.
  25. Povedano, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. «Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género». *Revista de Psicología Social* 2, 27, (2012), pp. 169-182.
  26. MARTÍNEZ, Belén; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MONREAL, María C. «El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente». *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8 (2009), pp. 679-692.

familiar (comunicación y clima familiar), escolar (clima escolar y aceptación social) y comunitario (integración, participación y apoyo formal e informal).

## 2. Método

### 2.1 Muestra

Participaron 1723 adolescentes de ambos sexos (51.8% varones y 48.2% mujeres) con edades comprendidas entre los 12 a 18 años ( $M = 15.01$ ,  $DT = 1.73$ ) de 4 Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía. La muestra es representativa de esta Comunidad, que tiene un universo poblacional de 838.926 estudiantes de ESO y bachillerato. A partir de las puntuaciones obtenidas en la escala de conducta violenta en la escuela, se seleccionó a aquellos adolescentes de ambos sexos con puntuaciones mayores de la mediana. La muestra final estuvo compuesta por 348 adolescentes con altas puntuaciones en violencia escolar (70% chicos y 30% chicas).

### 2.2. Instrumentos

#### 2.2.1 Ámbito individual

*Autoestima. Escala de Autoestima de Rosenberg*<sup>27</sup> Consta de 10 ítems con 4 opciones de respuesta, que hacen referencia al sentimiento de valía. La consistencia interna de la escala, medida con el alfa de Cronbach, toma valores comprendidos entre .74 y .88.

*Autoestima académica y social. Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes*<sup>28</sup>. Este instrumento se compone de 30 ítems, con cinco opciones de respuesta. Para el presente estudio se utilizaron las subescalas de autoestima académica y social. Los coeficientes de fiabilidad, medidos con el alfa de Cronbach obtenidos en el presente estudio fueron de .86 y .78 respectivamente.

*Soledad. Escala de Soledad UCLA*<sup>29</sup>. Esta escala consta de 20 ítems que evalúan los sentimientos de soledad. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .89.

---

27. ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.

28. GARCÍA, Fernando y MUSITU, Gonzalo. *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, Tea, 2009.

29. RUSSELL, Dan; PEPLAU, Letitia, A. y CUTRONA, Carolyn. E. «The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence». *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 3, (1980), pp. 472-480.

**Satisfacción con la vida.** *Escala de Satisfacción con la Vida*<sup>30</sup>. Este instrumento está formado por 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe. El coeficiente de fiabilidad obtenido a través del alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .74.

**Sintomatología Depresiva.** *Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva*<sup>32</sup>. La versión utilizada en este trabajo es una adaptación de la escala original compuesta por 22 ítems por Herrero y Gracia (2007), que evalúan la presencia de sintomatología depresiva en el último mes. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella. La fiabilidad del instrumento obtenida para esta muestra, a través del alpha de Cronbach, es de .83.

**Estrés Percibido.** *Cuestionario de Estrés Percibido*<sup>33</sup>. La escala de estrés percibido mide el grado en el cual el adolescente evalúa determinadas situaciones como estresantes durante en el último. El índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) en esta muestra fue de .68.

**Empatía.** *Índice de Empatía para Niños y Adolescentes*<sup>34</sup>. El IECA es una adaptación para población infantil y adolescente de la escala para adultos de Mehrabian y Epstein<sup>35</sup>. La escala está adaptada al español por Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper<sup>36</sup> y consta de 22 ítems que aportan un índice general del grado de empatía experimentado por el/la adolescente en distintas situa-

---

30. DIENER, Ed.; EMMONS, Robert; LARSEN, Randy J. y GRIFFIN, Sharon. «The Satisfaction With Life Scale». *Journal of Personality Assessment* 49 (1985), pp. 71-75.

31. ATIENZA, Francisco L.; PONS, Diana; BALAGUER, Isabel y GARCÍA-MERITA, Marisa. «Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes». *Psicothema* 12 (2000), pp. 314-320.

32. RADLOFF, Lenore S. «The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population». *Applied Psychological Measurement* 1 (1977), pp. 385-401.

33. HERRERO, Juan y MENESES, Julio. «Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users». *Computers in Human Behavior* 22 (2006), pp. 830-848.

34. BRYANT, Brenda K. «An index of empathy for children and adolescents». *Child Development* 53 (1982), pp. 413-425.

35. MEHRABIAN, Albert y EPSTEIN, Norman. «A measure of emotional empathy». *Journal of Personality* 40 (1972), pp. 525-543.

36. MESTRE, Vicenta; PÉREZ-DELGADO, Esteban; FRÍAS, Dolores y SAMPER, Paula. «Instrumentos de evaluación de la empatía». En Esteban Pérez-Delgado y Vicenta Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 181-190.

ciones. La escala presenta un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la presente muestra de .77.

### 2.2.2. Ámbito familiar

**Comunicación familiar.** *Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar*<sup>37</sup>. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Consta de 11 ítems; en nuestra muestra la escala presenta una estructura factorial de dos factores: el primero indica el grado de apertura en la comunicación y el segundo la presencia de problemas en la comunicación. El coeficiente alfa de Cronbach para la madre y el padre es de .87 y .86, respectivamente.

**Clima familiar –cohesión, expresividad y conflicto–.** *Escala de Clima Familiar*<sup>3839</sup>. La dimensión de «relaciones interpersonales», integrada por tres subescalas de 9 ítems cada una, que evalúan la relación de pertenencia y orgullo en la familia y el grado de apertura en la expresión de los sentimientos y los conflictos. La subescala de «cohesión» hace referencia al grado en que el adolescente percibe la existencia de compromiso y apoyo mutuo entre los miembros de la familia. La subescala de «expresividad» hace referencia a la percepción que el adolescente tiene del grado en el que los miembros de su familia expresan libremente sus sentimientos. Finalmente, la subescala de «conflicto» refleja el grado en que el adolescente percibe la existencia de conflictos expresados abiertamente entre los miembros de la familia. En la presente muestra la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida ha sido de .76 para la subescala de «cohesión», .52 para la subescala de «expresividad» y .58 para la subescala de «conflicto».

---

37. BARNES, Howard L. y OLSON, David H. «Parent-adolescent communication scale». En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*. St. Paul, Family Social Science, University of Minnesota, 1982, pp. 33-48.

38. MOOS, Rudolf H. y MOOS, Bernice S. *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press, 1981.

39. FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío y SIERRA, Benjamín. *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid, TEA, 1989b.

### 2.2.3. Ámbito escolar

*Clima escolar –implicación, afiliación y ayuda del profesorado–. Escala de Clima Escolar*<sup>40</sup>. Este instrumento permite evaluar la percepción que las alumnas y alumnos tienen del clima del aula. Esta dimensión incluye tres subescalas, compuestas cada una de ellas por 10 ítems (verdadero-falso). La subescala de «implicación» mide la percepción que los alumnos y alumnas tienen de sí mismos como interesados y participativos en las actividades de clase. La subescala de «afiliación» hace referencia a la percepción que tienen sobre el grado de amistad y cohesión que existe en su aula. La subescala de «ayuda del profesor/a» hace referencia a la percepción que se tiene en el aula sobre el grado de ayuda, preocupación y amistad que los y las docentes muestra hacia el alumnado. En el presente estudio la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida es de .63, para la subescala de «implicación».63, para la subescala de «amistad y ayuda entre iguales» .68 y para la subescala de «ayuda del profesor/a».68.

*Actitud hacia la autoridad. Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional*<sup>41</sup>. Compuesta por 20 ítems que evalúan dos dimensiones: la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado y la actitud hacia la transgresión de normas sociales. La consistencia interna de las subescalas según el alfa de Cronbach es de .77 para la «actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales» y de .73 para la «actitud positiva hacia la autoridad».

*Violencia escolar. Escala de Conducta Violenta en la Escuela*<sup>42</sup>. Este instrumento consta de 25 ítems que evalúan 6 dimensiones de la conducta violenta. Los autores distinguen la violencia manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental, y la violencia relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido fue de .88 para violencia manifiesta y .81 para violencia relacional.

---

40. MOOS, Rudolf M.; MOOS, Bernice S. y TRICKETT, Edison J. *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid, TEA Ediciones, 1984.

41. REICHER, Stephen y EMLER, Nicholas. «Delinquent behavior and attitudes to formal authority». *British Journal of Social Psychology* 3 (1985), pp. 161-168.

42. LITTLE, Todd D.; HENRICH, Cristopher C.; JONES, Stephanie M. y HAWLEY, Patricia H. «Disentangling the “whys” from the “whats” aggressive behaviour». *International Journal of Behavioral Development* 27 (2003), pp. 122-133.

#### 2.2.4. Ámbito comunitario

*Cuestionario de Apoyo Social Comunitario*<sup>43</sup>. Este instrumento de 20 ítems evalúa la participación de forma voluntaria en su barrio, en grupos deportivos y religiosos con la finalidad de mejorar el bienestar de su comunidad. Esta escala consta de cuatro dimensiones: integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo de los sistemas informales y apoyo de los sistemas formales. En el presente estudio los coeficientes alfa de Cronbach fueron de .88, .86, .85 y .85 respectivamente.

#### 2.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con más detalle y se entregaron los consentimientos informados para los padres/madres y el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigación compuesto por personas expertas y entrenadas. La batería de instrumentos se administró al alumnado en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor/a-tutor/a del curso siempre estuvo presente. Se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas.

### 3. Resultados

Como paso previo al cálculo de MANOVAS y ANOVAS, se llevaron a cabo análisis de agrupamiento de todos los participantes en función de sus niveles de violencia. Para ello se utilizó el agrupamiento bietápico proporcionado por el software SPSS 19. Se identificaron dos grupos de adolescentes: aquellos con una baja participación en los seis tipos de comportamiento violento examinado (baja violencia), N = 1379 (80%), y adolescentes con una elevada implicación en estas conductas (alta violencia), N = 348 (20%), de los cuales 242 son chicos (70%) y 105 son chicas (30%). Seguidamente, se realizó un

---

43. GRACIA, Enrique; HERRERO, Juan y MUSITU, Gonzalo. *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid, Síntesis, 2002.

MANOVA para analizar la existencia de diferencias en la implicación en conductas violentas en la escuela en función del sexo.

Los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables de violencia en la escuela y la pertenencia a los grupos de chicos y chicas (F basada en lambda de Wilks = 29.367 gl= 6,1716,  $p < .001$ ). Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para las dimensiones que configuran la variable violencia escolar y el sexo. Como se aprecia en la tabla siguiente, los chicos han obtenido puntuaciones más elevadas que las chicas en todas las dimensiones de la conducta violenta excepto violencia relacional reactiva, en la que no se han obtenido diferencias significativas en función del sexo.

**Tabla 1**  
ANOVA. Diferencias en violencia escolar en función del sexo

Dimensiones conducta violenta	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Manifiesta Pura	5.75	5.19	62.564	.000
Manifiesta Reactiva	7.46	6.12	145.184	.000
Manifiesta Instrumental	6.19	5.56	61.730	.000
Relacional Pura	5.50	5.17	20.104	.000
Relacional Reactiva	7.71	7.63	.678	.410
Relacional Instrumental	5.27	4.83	35.616	.000

Seguidamente, se procedió al cálculo de MANOVAs con pruebas post-hoc Bonferroni y ANOVAs para los distintos ámbitos: individual, familiar, escolar y comunitario. Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianza se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas. Los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 18.

*Ámbito individual.* El análisis multivariado de la varianza realizado ha mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito personal, en función del sexo (F basada en lambda de Wilks = 9.14, gl = 8.33,  $p < .001$ ). Como se puede observar en la tabla 2, los resultados del ANOVA indican que chicos y chicas violentos difieren en las variables de empatía y autoestima social, en el sentido de que las chicas violentas muestran mayores puntuaciones en ambas dimensiones que los chicos.

Tabla 2

ANOVA. Diferencias en variables personales entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Autoestima general	30.41	29.58	3.110	.079
Autoestima académica	15.86	16.62	3.801	.052
<b>Autoestima Social</b>	<b>19.01</b>	<b>19.89</b>	<b>6.142</b>	<b>.014</b>
Soledad	41.37	40.42	2.059	.152
Satisfacción con la vida	39.13	37.75	.178	.673
Ánimo depresivo	14.55	14.40	3.357	.068
Estrés	9.03	9.38	1.535	.216
<b>Empatía</b>	<b>60.10</b>	<b>65.73</b>	<b>51.799</b>	<b>.000</b>

*Ámbito familiar.* En el análisis multivariado de la varianza efectuado se ha obtenido que la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos y chicas difieren de modo significativo (F basada en lambda de Wilks = 2.03, gl = 9.33, p = .03). Estos resultados sugieren que las dinámicas familiares en los chicos y chicas violentos se diferencian. En la tabla 2 se presenta los resultados del ANOVA. En estos análisis se ha observado que chicos y chicas con alta violencia presentan puntuaciones similares en todas las dimensiones excepto en la comunicación abierta con el padre, que es sensiblemente menor en las chicas violentas que en los chicos

Tabla 3

ANOVA. Diferencias en variables familiares entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Apertura comunicación madre	51.43	51.26	.019	.891
Comunicación ofensiva madre	8.35	8.42	.047	.829
Comunicación evitativa madre	15.20	15.28	.054	.817
<b>Apertura comunicación padre</b>	<b>37.92</b>	<b>35.25</b>	<b>7.261</b>	<b>.007</b>
Comunicación ofensiva padre	8.65	8.41	.415	.520
Comunicación evitativa padre	15.45	16.01	2.165	.142
Cohesión	15.30	15.18	.238	.626
Expresividad	13.84	14.02	.742	.390
Conflicto familiar	12.54	12.85	2.127	.146

*Ámbito escolar.* Los resultados del MANOVA calculado muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las variables del ámbito escolar en los grupos de chicos y chicas con alta violencia (F basada en lambda de Wilks = 4.05, gl = 4.34, p = .00). Como se puede observar en la tabla 3, en el ANOVA realizado se han observado diferencias estadísticamente significativas en el estatus social, en la medida en que las chicas violentas tienen una mayor aceptación social por sus compañeros que los chicos violentos.

**Tabla 4**

ANOVA. Diferencias en variables escolares entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Implicación en el aula	13.82	13.49	1.809	.180
Relación con los compañeros	16.27	16.31	.027	.869
Ayuda del profesor	15.40	15.39	.000	.985
Estatus en el aula	-.05	.08	14.318	.000

*Ámbito Comunitario.* El MANOVA calculado indica diferencias estadísticamente significativas en las variables comunitarias en chicos y chicas violentos (F basada en lambda de Wilks = 10.92, gl = 4.34, p < .001). En la tabla y figura 4 se presentan los resultados del análisis de las diferencias univariadas (ANOVA). Como se puede apreciar en dicha tabla, chicos y chicas violentos muestran puntuaciones similares en las dimensiones de integración, apoyo de los sistemas informales y formales. Con respecto a la participación los resultados muestran que los chicos violentos participan en la comunidad en mayor medida que las chicas violentas.

**Tabla 5**

ANOVA. Diferencias en variables comunitarias entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Integración	14.72	15.20	1.726	.190
Participación	14.48	12.18	27.247	.000
Sistemas informales	25.87	26.54	1.255	.263
Sistemas formales	9.96	10.20	.609	.436

#### 4. Conclusiones

Son numerosos los trabajos que han analizado la violencia escolar desde una perspectiva ecológica, pero hasta el momento son muy escasas las investigaciones en las que se analizan de manera específica las diferencias intergénero en la violencia escolar. Por esta razón, el objetivo general del presente estudio es analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en el ámbito individual, familiar, escolar y comunitario, desde una perspectiva ecológica, un aspecto poco investigado hasta el momento presente. Los resultados obtenidos muestran que los chicos se implican en más actos de violencia escolar que las chicas, y, además, esta mayor implicación se da en todas las formas de violencia, tanto manifiesta como relacional. Esta tendencia se ha visto ampliamente confirmada en estudios precedentes, principalmente en la violencia de carácter más directo –física y verbal–<sup>44,45</sup>. Estos resultados sugieren que los adolescentes que presentan mayores índices de agresión, tanto chicos como chicas, utilizan una amplia variedad de conductas violentas y de acoso y por lo tanto, estas conductas, lejos de ser independientes, se encuentran íntimamente relacionadas.

Tradicionalmente, se ha subrayado que los chicos desempeñan el rol de agresores en la escuela en mayor medida que las chicas, pero ¿son diferentes los factores asociados a la violencia escolar en función del sexo? Los hallazgos obtenidos en esta investigación indican que los adolescentes violentos de ambos sexos comparten la mayoría de factores asociados a esta conducta, relevantes desde la perspectiva ecológica. Así, los chicos y chicas agresores muestran niveles similares de autoestima general y académica, soledad, satisfacción con la vida, ánimo depresivo y estrés. A su vez, las relaciones familiares, en particular la calidad de la comunicación con la madre, es decir, una comunicación empática y positiva, son semejantes para ambos sexos. Tampoco se han observado diferencias en el ámbito escolar, en las variables relativas al clima escolar, implicación en el aula, relación con sus iguales y ayuda del profesor o profesora. Por último, chicos y chicas agresores muestran niveles similares de integración en la comunidad y apoyo tanto de los sistemas informales como de los formales. Creemos interesante subrayar las similitudes entre ambos sexos, en la medida en que nuestros resultados no confirman, en el caso de las variables examinadas, que las chicas agresoras presenten un perfil más

---

44. BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.

45. POVEDANO, Amapola; HENDRY, Leo B.; RAMOS, Manuel J. y VARELA, Rosa. *Op. cit.*, pp. 5-12.

disfuncional que los chicos, sino que comparten dificultades semejantes. En este sentido, estos resultados corroboran los obtenidos por Povedano *et al.*<sup>46</sup>, quienes observaron un patrón similar entre chicos y chicas agresores.

No obstante, creemos importante destacar que se han hallado diferencias entre chicos y chicas agresores/as en algunas de las variables analizadas que han de tenerse en consideración. A nivel individual, las chicas muestran una mayor autoestima social y una mayor empatía. En estudios previos se ha señalado que las chicas agresoras tienen una menor autoestima<sup>47</sup>. Sin embargo, cuando realizamos comparaciones intergénero en agresores, se observa que las chicas únicamente difieren de los chicos agresores en la autoestima social. Este resultado pone de manifiesto que, a pesar de que las chicas se implican con menor frecuencia en conductas violentas en la escuela, aquellas que participan en estas conductas forman parte de grupos de los que recibe apoyo, un aspecto poco investigado hasta el momento presente. Asimismo, se subraya la necesidad de incorporar una perspectiva multidimensional de la autoestima en el análisis de la violencia escolar desde una perspectiva de género.

En cuanto a las relaciones familiares, cabe destacar que la relación de las chicas agresoras con el padre es sensiblemente peor que la de los chicos agresores. En este sentido, son numerosos los trabajos en los que se subraya que la comunicación familiar en agresores presenta más problemas que en no-agresores<sup>10, 11, 12, 13</sup>. Sin embargo, en los resultados obtenidos en el presente estudio se subraya que las chicas agresoras perciben su ambiente familiar de manera similar que los chicos, excepto en la comunicación con el padre. Así, las chicas perciben su comunicación con el padre como más cerrada, menos empática. En este sentido, creemos que estos resultados, poco esperados inicialmente, apuntan a una línea futura de investigación, en la que la diada padre-hija adquiere un especial protagonismo.

En el ámbito escolar, se observa que chicas y chicos agresores muestran una experiencia escolar similar, lo cual supone una aportación del presente estudio. Son numerosos los trabajos en los que se constata que las chicas valoran de manera más positiva la experiencia en la escuela que los chicos, sin embargo, cuando nos centramos en los chicos y chicas agresores, se observa que la percepción de la escuela es similar. De hecho, las chicas únicamente difieren de los chicos en el estatus social, en el sentido de que las chicas presentan un mayor estatus social entre los iguales. Creemos que este resultado

---

46. POVEDANO, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. *Op. cit.*, pp. 169-182.

47. POVEDANO, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. *Op. cit.*, pp. 169-182.

puede explicar, al menos parcialmente, el hecho de que las chicas agresoras informen de mayor autoestima social que los chicos. Por otra parte, hemos encontrado que las chicas presentan tasas más bajas de participación comunitaria. Este último resultado creemos que debería ser explorado con mayor detenimiento en futuras investigaciones debido a que el ámbito comunitario es una variable que, como ya hemos apuntado anteriormente, ha sido muy poco estudiada en relación a la violencia escolar en la adolescencia.

Un aspecto que creemos importante subrayar, en la medida en que resulta poco esperado, es el relativo al mundo social de las adolescentes agresoras. En otros términos, las chicas que se implican en actos violentos no solo tienen una autoestima social más elevada, de manera que consideran que agradan a sus iguales, son capaces de establecer nuevas amistades y se sienten aceptadas por los demás, además, son más aceptadas por sus iguales de la escuela, lo cual nos indica que esta auto-percepción resulta ajustada. Los resultados obtenidos apuntan a que las chicas, pese a implicarse en conductas violentas en la escuela, se encuentran más adaptadas a este entorno y que su participación en estas conductas, a diferencia de los chicos, no viene propiciada por el rechazo social ni por el cuestionamiento de la autoridad escolar. Creemos que este es un aspecto sobre el que se debe seguir investigando, por sus implicaciones para la intervención y porque resulta novedosa en el ámbito científico. Sin embargo, los resultados apuntan al hecho de que las chicas que expresan más conductas violentas en la escuela muestran una peor comunicación, principalmente con el padre. En este sentido, de nuestros resultados se infiere que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional, en particular con la figura paterna y la violencia escolar en las chicas, un resultado sugerente y en el que creemos que se debe seguir profundizando.

Existen una serie de limitaciones en este estudio que invitan a la cautela en algunas de las conclusiones del mismo, si bien su carácter exploratorio puede servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados. En primer lugar, la muestra utilizada no incorpora centros escolares de alto riesgo, por lo que los datos del estudio es posible que se observen en otras investigaciones con muestras de adolescentes escolarizados de población general, pero no con adolescentes con graves problemas de ajuste. En segundo lugar, la naturaleza correlacional del estudio impide situar antecedentes y consecuentes con precisión y, por tanto, no podemos establecer explicaciones causales. En ese sentido, sería interesante salvar esta limitación con la incorporación de la variable temporal con estudios longitudinales.

Sin embargo, consideramos que el presente estudio constituye un paso importante para el análisis de las diferencias de género en adolescentes agresores, en la medida en que nos sugiere dos líneas de investigación e intervención: el ámbito de las relaciones con los iguales, en el sentido de que las chicas agresoras muestran relaciones más positivas con sus compañeros y compañeras, y la comunicación con el padre, puesto que las chicas perciben esta comunicación como poco empática y afectiva. Es importante resaltar la importancia de tener en cuenta estas diferencias intergénero ya que, en la actualidad, apenas se ha tenido en cuenta el género en los programas para la prevención y erradicación de la violencia escolar y, en base a nuestros resultados, podemos afirmar que si bien la mayoría de las variables analizadas ha resultado ser bastante similar para ambos sexos, tener presente las diferencias entre chicos y chicas violentos puede mejorar la eficacia en las intervenciones para prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia.

#### Agradecimientos

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-33464 «La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica», subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España

#### 5. Referencias bibliográficas

- ANTOLÍN, Lucía. *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2011.
- ATIENZA, Francisco L.; PONS, Diana; BALAGUER, Isabel y GARCÍA-MERITA, Marisa. «Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes». *Psicothema* 12 (2000), pp. 314-320.
- BARNES, Howard L. y OLSON, David H. «Parent-adolescent communication scale». En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*. St. Paul, Family Social Science, University of Minnesota, 1982, pp. 33-48.
- BENBENISHTY, Rami y ASTOR, Ron Avi. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, Oxford University Press, 2005.
- BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.
- BRYANT, Brenda. K. «An index of empathy for children and adolescents». *Child Development* 53 (1982), pp. 413-425.

- CASTELLÓN-MENDOZA, W. Rafael. *Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, 2010.
- DIENER, Ed; EMMONS, Robert; LARSEN, Randy J. y GRIFFIN, Sharon. «The Satisfaction With Life Scale». *Journal of Personality Assessment* 49 (1985), pp. 71-75.
- DUMONT, Michelle; LECLERC, Danielle y DESLANDES, Rollande. «Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire». *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 35, 3, (2003), pp. 254-267.
- ESPELAGE, Dorothy L. y SWEARER, Susan M. «A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters». En Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer y Dorothy L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York, Routledge, 2010, pp. 61-72.
- ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MORENO, David. «Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments». *Journal of Adolescence* 31 (2008), pp. 433-450.
- ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y JIMÉNEZ, Terebel. «Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar». *Psicología Educativa* 15, 1, (2009), pp. 5-12.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío y SIERRA, Benjamín. *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid, TEA, 1989.
- GARCÍA, Fernando y MUSITU, Gonzalo. *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, Tea, 2009.
- GRACIA, Enrique; HERRERO, Juan y MUSITU, Gonzalo. *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid, Síntesis, 2002.
- GUTERMAN, Neil B.; HAHN, Hyeouk C. y CAMERON, Mark. «Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services». *Journal of Adolescent Health* 30 (2002), pp. 336-345.
- HERRERO, Juan y GRACIA, Enrique. «Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire)». *Journal of Community Psychology* 35 (2007), 197-217.
- HERRERO, Juan y MENESES, Julio. «Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users». *Computers in Human Behavior* 22 (2006), pp. 830-848.
- LEAPER, Campbell y FRIEDMAN, Carly K. «The socialization of gender». En Joan Grusec y Paul Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 561-587.

- LILA, María S.; HERRERO, Juan y GRACIA, Enrique. «Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis». *Adolescence* 43 (2008), pp. 333-350.
- LITTLE, Todd D.; HENRICH, Christopher C.; JONES, Stephanie M. y HAWLEY, Patricia H. «Disentangling the “whys” from the “whats” aggressive behaviour». *International Journal of Behavioral Development* 27 (2003), pp. 122-133.
- MARTÍNEZ, Belén; AMADOR, Luis V; MORENO, David y MUSITU, Gonzalo; «Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes». *Psicología y Salud* 2, 21, (2011), pp. 205-214.
- MARTÍNEZ, Belén; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MONREAL, María C. «El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente». *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8 (2009), pp. 679-692
- MARTÍNEZ, Belén; MUSITU, Gonzalo; AMADOR, Luis V. y MONREAL, María C. «Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares». *Psicología Teoría e Práctica* 2, 12, (2010), pp. 3-16.
- MEHRABIAN, Albert y EPSTEIN, Norman. «A measure of emotional empathy». *Journal of Personality* 40 (1972), pp. 525-543.
- MESTRE, Vicenta; PÉREZ-DELGADO, Esteban; FRÍAS, Dolores y SAMPER, Paula. «Instrumentos de evaluación de la empatía». En Esteban Pérez-Delgado y Vicenta Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 181-190.
- MOOS, Rudolf H. y MOOS, Bernice S. *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press, 1981.
- MOOS, Rudolf M.; MOOS, Bernice S. y TRICKETT, Edison. J. *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid, TEA Ediciones, 1984.
- Organización Mundial de la Salud OMS. *Informe sobre la salud en el mundo* 1996.
- OLIVA, Alfredo; ANTOLÍN, Lucía; ESTÉVEZ, Rosa y PASCUAL, Diana. «Activos del barrio y ajuste adolescente». *Psychosocial Intervention* 21 (2012), pp. 17-27.
- OLWEUS, Dan. «Bullies on the playground: The role of victimization». En Craig H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, State University of New York Press, 1993, pp. 85-128.
- OSTROV, Jamie M. y BISHOP, Christa M. «Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study». *Journal of Experimental Child Psychology* 99 (2008), pp. 309-322.
- POVEDANO, Amapola, ESTÉVEZ, Estefanía, MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. «Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género». *Revista de Psicología Social* 2, 27, (2012), pp. 169-182.

- POVEDANO, Amapola; HENDRY, Leo B; RAMOS, Manuel J; y VARELA, Rosa». Victimization escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género». *Psychosocial Intervention* 20 (2011), pp. 5-12.
- RADLOFF, Lenore S. «The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population». *Applied Psychological Measurement* 1 (1977), pp. 385-401.
- REICHER, Stephen y EMLER, Nicholas. «Delinquent behavior and attitudes to formal authority». *British Journal of Social Psychology* 3 (1985), pp. 161-168.
- ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY, Oxford University Press, 1990.
- ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.
- RUSSELL, Dan; PEPLAU, Letitia A. y CUTRONA, Carolyn E. «The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence». *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 39, (1980), pp. 472-480.
- SWEARER, Susan; M., ESPELAGE, Dorothy L.; VAILLACOURT, Tracy and HYMEL, Shelley. «What can be done about school bullying? Linking research to educational practice». *Educational Researcher* 39 (2010), pp. 38-47.



# LA ESCUCHA ETNOGRÁFICA EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE ESPACIOS EDUCATIVOS CULTURALES. REFLEXIÓN PARA DESCOLONIZAR EL FEMINISMO

PRÁXEDES MUÑOZ SÁNCHEZ  
MERCEDES ÁLVAREZ GARCÍA  
Universidad Católica de Murcia

Recibido 2-05-2015  
Aceptado 23-05-2015

## Resumen

Para tratar la violencia de género en espacios educativos, formales y no formales, se requiere de estrategias que identifiquen violencias y sus símbolos, para acercarnos a una visión antropológica más acorde con convergencias culturales y sociales. Se rechaza una única caracterización de la violencia que visibilice diversos comportamientos y dé relación a un reconocimiento público independiente de una integridad de lo privado y lo público, de la casa y de la comunidad. Se acentúa la complejidad de los símbolos que existen en múltiples sociedades, en este caso se verán experiencias que se han trabajado a partir de una etnografía reflexiva en espacios multiculturales e interculturales que constatan una necesidad de incorporar un entendimiento descolonizador de la violencia de género.

**Palabras clave:** violencia, género, feminismo, descolonización, espacios educativos, comunidad, etnografía.

## Abstract

To deal with gender violence in formal and informal educational facilities, strategies are required to identify violences and their symbols, to be close to a more anthropological view agreeing with cultural and social convergences. A unique characterization of the violence that makes visible different behaviors and gives connexion with an independent public recognition of private and public, household and community

integrity is rejected. The complexity of the symbols that exist in many companies is accentuated, in this case experiences that have worked from a reflexive ethnography in multicultural and intercultural spaces confirm a need to incorporate a decolonization understanding of gender violence.

**Key-words:** violence, gender, feminism, decolonization, education spaces, community, ethnography.

## 1. Introducción

A partir de un enfoque experiencial en diversos espacios educativos, destacamos significados y símbolos sobre la violencia de género a partir de reflexiones sobre qué es importante y cómo pueden resolverse los conflictos a favor de procesos descolonizadores de saberes sobre feminismos, que enmarcamos, como describe María Lugones<sup>1</sup>, en la intersección de raza, clase, género y sexualidad.

El objetivo es visibilizar la violencia de género desde la dimensión global que la diversidad cultural requiere. Consideramos la necesidad de apoyar una descolonización sobre cómo se entiende la violencia desde múltiples concepciones hegemónicas: feministas, académicas y expertos en intervención social, así como otras de prácticas colonialistas y creencias patriarcales.

En este caso desde la experiencia de colaboración y cooperación que se potencia en un diálogo de saberes<sup>2</sup> intercultural e inclusivo de identidades en la alteridad, la investigación acción participante desde la etnografía, nos implica en visibilizar estas múltiples realidades donde los colaboradores, de diversa edad y cultura, conforman un saber democrático<sup>3</sup>. Dirigir nuestra mirada a enmarcar la violencia de género, aunque sea para identificarla, puede llevar consigo caracterizaciones que dejan de lado la alteridad, y fomenta una colonización desde el feminismo occidental.

Para ello hay que reconocer como investigadoras nuestra propia formación y experiencias vividas, en este caso desde la pedagogía y la antropología, junto al activismo realizado por las personas participantes y sus vivencias,

---

1. LUGONES, María: «Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial», en Walter Dignolo (comp.). *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo, 2008, p. 13.

2. DIETZ, Gunther. «Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana». *Revista de Antropología Social* 21(2012), pp.63-91.

3. MUÑOZ, Práxedes: «Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?». En Luis Rodríguez, Sergio E. Hernández y María del Carmen Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*. México, UNAM, 2014, pp. 175-197.

individuales y comunitarias, así como desde el diálogo de saberes de sus participantes en la etnografía que presentamos, relatamos sobre la temática de violencia de género. Además del cuestionamiento de nuestros propios saberes, que como mujeres y educadoras y educandas entre mujeres, podemos mostrar.

O como denomina Roberto DaMatta<sup>4</sup>: «la casa domina la calle», al referirse al espacio tan diferente cuando la lucha por la vida es un encuentro que puede ser difícil en el ámbito público, y más en cuanto a la violencia de género y el propio pensamiento de las niñas y niños en sus espacios íntimos. Pero es posible encontrar lo inverso, niñas que públicamente pueden estar integradas y requieran de «un hibridismo institucional»<sup>5</sup>, y que se amparan cuando exista un debilitamiento del espacio íntimo o de «la casa». Ambos son espacios complejos, cargados de simbolismos que consideramos necesario visibilizar.

Apostamos por trabajar la violencia desde un proyecto como el *Relaciona*<sup>6</sup>, donde se valora la experiencia y el saber de quienes están en relación, y no confía solo en transmitir conocimientos sino en generar saberes desde la heterogeneidad.

En resumen, se presenta una escucha activa de qué violencia hay, cómo se percibe la diferencia sexual, qué buenas prácticas se hacen y cómo deberían abordarse según los y las protagonistas de estos escenarios educativos, sus identidades, sus obstáculos y algunas iniciativas junto a sus propios saberes que convergen en relación.

## 2. Descolonizar en el escenario educativo la violencia de género

A partir de considerar que nuestro ámbito puede estar rodeado de relaciones e identidades colonizadoras, en conceptos como el feminismo, la masculinidad /desmasculinidad y la violencia de género, es una responsabilidad del educador y las instituciones analizar qué es real y qué es dirigido en función de intereses históricos o de un desconocimiento de la realidad cultural existente: cultura entre géneros, categorías rígidas de la división entre hombre y mujer, las construcciones del «binarismo de género», la violencia, la no-violencia, las relaciones afectivas dentro de códigos culturales o religiosos, entre otras.

No es reinventar la historia ni quedarnos en reflexiones no más, o en dar mil y una vuelta a posibilidades sociales, sino a observar e identificar

4. DA MATTA, Roberto. *Carnavales, malandros y héroes*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 245-247.

5. DA MATTA, Roberto. *Op. cit.*

6. SERRATO, Gloria Isabel; CERVIÑO, M.<sup>a</sup> Jesús y HERNÁNDEZ Graciela. «Formación en Relación». *Cuadernos de Educación no sexista* 24 (2008), pp. 19-30.

urgencias para actuar más acorde a la realidad. Es necesario actualizar la movilidad y variabilidad de sucesos socioeducativos que se producen (migración, pobreza, exclusión, desarraigo, educación anti-emocional, des-comunicación, ¿desarrollo comunitario?, asimilación, etc.), lo que requiere de conocer cada escenario y a sus protagonistas de forma integral.

Hablar de violencia de género también puede ser en parte una colonización desde estructuras que crearon este concepto. La mayoría de veces se reconoce como «casi siempre violencia masculina»<sup>7</sup>. En el caso de la autora Milagros Rivera<sup>8</sup>, interpretamos su aportación en cuanto a que la violencia de género es la lucha de poder entre los sexos, pero a la vez explica «que el género está separado de la corporeidad»<sup>9</sup>. Carlos Lomas<sup>10</sup> admite una responsabilidad tenaz en el contexto sociocultural de cada persona, que delibera en «conflictos y desajustes» hacia ecos violentos que contribuye a pervivir el sexismo.

Con estos razonamientos destacamos la necesidad de deslegitimar la clasificación de violencia, las subjetividades marcadas como verdades, las suposiciones y arquetipos e incluso las respuestas y silencios recibidos desde nuestro acompañamiento en la etnografía.

Para entender estas diferencias de género nos apoyamos en la ética de la justicia, porque en sus posturas universales puede anular diferencias. En cambio la ética del cuidado valora el respeto a la diversidad y al otro, y convergen sectores de la sociedad, fruto de las implicaciones negativas que *lo otro* quiere significar<sup>11</sup>.

Esa imparcialidad cae en evitar la otredad desde dos formas, la especificidad de las situaciones y la diferencia entre los sujetos morales<sup>12</sup>: «yo no estoy ni en la piel ni en el contexto del otro»<sup>13</sup>.

---

7. LOMAS, Carlos. «¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres», *Cuadernos de Trabajo Social* 18 (2005), pp. 259-278.

8. RIVERA, María Milagros. «La violencia contra las mujeres no es violencia de género», *DUODA Revista d'EstudisFeministes* 21 (2001), p. 38.

9. RIVERA, María Milagros. *Op. cit.*, p. 39.

10. LOMAS, Carlos. «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad». *Revista de Educación* 342 (2007), p. 88.

11. COMINS, Irene. «Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género». *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 10, 33 (2003), pp. 97-122.

12. YOUNG, Iris Marion. «Imparcialidad y lo cívico-público: Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política». En *La democracia en sus textos*. Madrid, Alianza Editorial, 1998. pp. 445-470.

13. COMINS, Irene. *Op. cit.*, p. 114.

Gilligan<sup>14</sup> en su obra *In a Different Voice*, señala una concepción del mundo diferente a la patriarcal. Creó la ética del cuidado tras conocer la ética de la justicia de su profesor Kohlberg, con el objetivo de analizar una teoría moral feminista teniendo en cuenta como sujeto a las mujeres en situaciones reales. Comins<sup>15</sup> llegó a la conclusión de que su estudio explica una distinta socialización, teniendo en cuenta la importancia de la diferencia y de la diversidad.

La ética de la justicia mueve variables universales, anulando las diferencias, en cambio la ética del cuidado valora el respeto a la diversidad y al otro: «se apoya en la premisa de la no violencia: que no se debe dañar a nadie»<sup>16</sup>.

### 2.1. ¿Por qué llevar esta no-violencia al ámbito educativo?

Saliendo de la ética del cuidado pero a la vez no alejándonos de posturas sobre la no-violencia, existen respuestas de querer sostener la violencia, a veces entendida como una justificación o protección del poder del Estado u otra orden o institución, victimizando a quienes reciben violencia. Si el conflicto se resuelve solo dialógicamente, puede actuar de forma excluyente de quienes requieren de «resistencias activas»:

Negarnos a nosotrxs mismxs las vías no-pacifistas para fortalecer el movimiento y debilitar o sabotear estas estructuras es lo mismo que quedarnos en un bote a punto de hundirse...<sup>17</sup>

Nuestros centros deberían honrar a lxs activistas militantes encarceladxs o a aquellxs asesinadoxs por el Estado; nuestras escuelas libres deben enseñar la autodefensa y la historia de la lucha<sup>18</sup>.

Cuando hablamos de justificar la no-violencia, ¿cómo podemos dejar a un lado el daño causado, la pacificación sin resolver conflictos?, el:

«son cosa de niños», o «es cosa de la edad», «necesita buscar su identidad y por eso insulta», «mi hija dice que lo echen del instituto y que no vuelva»<sup>19</sup>.

suelen acusar solo a mi hijo en peleas en clase, y son cosa de varios<sup>20</sup>.

14. GILLIGAN, Carol. *In a different voice*. Cambridge, Harvard University Press, 1982.

15. COMINS, Irene. *Op. cit.*

16. GILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 281.

17. GELDERLOOS, Peter. *Cómo la no violencia protege al Estado*. Barcelona, Edicions Anomia, 2010, p. 108.

18. GELDERLOOS, Peter. *Op. cit.*, p. 158.

19. Citas tomadas de reuniones con madres y padres en la escuela.

20. Taller de mujeres magrebíes, abril 2015.

Concretar en una reflexión sobre la conciliación es válido si la estructura del centro, del ámbito social lo permite. Pero cuando esto no es un principio para la institución educativa, se puede crear una compasión sin acción, y ¿dónde quedan las reformas?, ¿cuánto tiempo es necesario para cambios institucionales, prácticas populares o seguidoras de ideologías alejadas de la realidad?

## 2.2. *Descolonialismo versus despatriarcalismo*

Descolonizar es necesario desde el reconocimiento de la existencia del sistema patriarcal<sup>21</sup> en las instituciones, en los comportamientos sociales aprendidos y en sus consecuencias. Este ejemplo está todos los días en los patios del colegio, cuando las niñas solicitan jugar al voleibol y tanto profesores<sup>22</sup> como compañeros dicen:

¿No queréis la igualdad, pues jugar al fútbol?<sup>23</sup>

No tenemos tiempo para tratar el problema<sup>24</sup>,

Hay que solucionarlo como sea antes de llamar a la policía<sup>25</sup>.

El control es la base de muchas soluciones, y reconocemos la importancia de descolonizar el poder del proceso por el cual, el autor Aníbal Quijano<sup>26</sup> nos descifra desde varios enfoques en su crítica al eurocentrismo como delimitador de las estructuras sociales y estatales de poderes, y claramente reconoce que las diferencias de género están marcadas desde un patriarcado que necesita de la diferenciación sexual para un control mayor. Walter Mignolo<sup>27</sup> señala un patriarcado que regula y determina las relaciones sociales de género y las preferencias sexuales con un mandato de autoridad en la organización socioeconómica y del conocimiento, pero: ¿desde dónde observamos las relaciones de género y la violencia?

Necesitamos entender la organización de lo social para sí poder hacer visible nuestra colaboración con una violencia de género sistemáticamente

---

21. <http://www.ipsnoticias.net/2014/06/tras-la-descolonizacion-la-despatriarcalizacion/>, consultado el 01-04-2015.

22. Profesor de Educación Física de 1.º ESO, relatoría del taller de discusión de niñas.

23. Taller de discusión de niñas.

24. Jefa de estudios en un instituto en Murcia, febrero 2015.

25. Jefes de estudios de un IES en Murcia.

26. QUIJANO, Aníbal. «Colonialidad del Poder y Clasificación social». *Journal of World-System Research* 2 (2000), pp. 342-386.

27. MIGNOLO, Walter (comp.). *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo, 2008, p. 9.

racializada para así llegar a un ineludible reconocimiento de esa colaboración en nuestros mapas de la realidad<sup>28</sup>.

### 3. Etnografías que permiten conocer violencias de género

Este estudio parte de etnografías realizadas en contextos educativos institucionales y comunitarios. Se enfatiza sobre violencias y estrategias de intervención y/o acompañamiento entre diversidades culturales y de género, personas, que puede vincularse a la noción de «poner en práctica la idea de “diferencias comunes” como base para una solidaridad más profunda»<sup>29</sup>.

A partir del modelo que aconseja Chandra Talpade<sup>30</sup> entre pedagogas feministas: feminista como turista, feminista como exploradora y/o modelo de solidaridad feminista o de estudios comparativos feministas, nos orientamos a reconocer la solidaridad como clave para los feminismos. Esto es aplicable en el deber de reconocer desde qué prisma nos encontramos, o al menos reflexionar por qué esta caracterización puede cambiar a lo largo del proceso de investigación acción.

Como la misma autora revela:

Cada uno de estos puntos de vista se cimenta sobre maneras particulares de concebir lo global y lo local, el papel de las mujeres y el de la identidad nacional, y cada modelo académico presenta maneras e historias diferentes de cruzar fronteras y construir puentes.

Nuestra visión se vincula a la solidaridad feminista pero en la exigencia de reconocer las identidades sociales y culturales que protagonizan estos espacios educativos: escuela formal y no formal<sup>31</sup>, en Murcia (vinculación con alumnos de 1.º ESO en un Instituto, niños y niñas en un espacio intercultural municipal junto a sus madres y alumnado de estudios superiores en educación) y en Tabasco, México (jóvenes indígenas y mestizos en educación secundaria, educación primaria y educación no formal en comunidades indígenas y rurales).

---

28. LUGONES, María. «Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial». En Walter Mignolo (comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo, 2008, p. 54.

29. TALPADE, Chandra. *Op. cit.*, p. 437.

30. *Ibid.*, p. 437.

31. La escuela no formal también podemos denominarla comunitaria, está vinculada más hacia el desarrollo del barrio, a proyectos sociales y a suplir las necesidades que la escuela oficialista no puede cumplir.

### 3.1. Metodologías activas en reflexión

A partir de narrativas, talleres de discusión y observación participante, se ha entretejido una compleja relación con una exposición de formas de entender y actuar sobre la violencia de género.

Realizar etnografía con niñas y niños es de gran complejidad, las entrevistas diseñadas suelen quedarse en la trastienda porque en el momento, dejan tu pregunta y se van por otras que consideran de más interés. Muchos autores confirman que la etnografía ayuda a comprender cómo las relaciones moldean los contextos sociales y emocionales de los niños, algunas de estas razones se explican a continuación<sup>32</sup>: en primer lugar por conocer de forma más íntima los escenarios de los niños, y en segundo porque se adapta a sus necesidades temporales y su estudio desde una etnografía longitudinal y sus fundamentos de la vida cotidiana.

Consideramos más fiable las entrevistas grupales<sup>33</sup>, el proceso de recolección de información ha sido longitudinal en el tiempo, lo simbólico sobre la violencia de género cambiaba entre los grupos en función de su madurez y de con quiénes compartían este espacio de discusión.

La dificultad estaba en lo imposible de mantener la concentración entre lo que pertenecía a niños y lo que pertenecía a niñas, no era necesaria esta distinción. Esto permite abrir miras hacia la visión teórica de lo relacional, pero puede excluir en función de la no diferenciación sexual.

Para evitar esto, confiamos en la etnografía reflexiva que permite un ir y venir al escenario así como la perspectiva «reflexiva histórico-cultural», que se basa en la doble historicidad de los sujetos y los métodos como problemáticos de su investigación<sup>34</sup>.

La distinción se daba más sobre edades, generaciones, incluso entre comunidades rurales y ciudades<sup>35</sup>. Parte analizada en esta investigación era considerar la recategorización del género o de lo que denomina María Lugones «Igualitarismo Ginecrático y No-Engenerizado», al plantear que en algunas sociedades se «incluía al género como un principio de organización

---

32. BUCHBINDER, Mara; LONGHOFER, Jeffrey; BARRETT, Thomas y LAWSON, Peter. «Ethnographic approaches to child care research», *Journal of Early Childhood Research* (2006), pp. 45-63.

33. Como también afirma Iván Rodríguez. «Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños», *EMPIRIA* 12 (2006), pp. 65-88.

34. WULF, Cristoph. «Antropología Histórico-Cultural de la Educación». *Estudios Filosóficos* LV (2006), p. 462.

35. En este caso se vieron ciudades en España como Tarragona, Murcia (Abanilla, Las Torres de Cotillas, Torre Pacheco y Alhama de Murcia), y en Marruecos.

social (refiriéndose a) otro caso de «dominación Occidental»<sup>36</sup>, claro que es inviable pensar que los participantes de la etnografía estén salvados de las categorías de género, pero abre paso a nuevas perspectivas, posiblemente más acordes a emociones y a lo transgénero<sup>37</sup>.

Incluimos la autobiografía de las autoras y sus intentos desde la experiencia a lo teórico, clave en la formación del profesorado en los Grados de Educación y en voluntariado comunitario, que se visibiliza en una pregunta continúa en los espacios creados, «¿cómo lo mejorarías?, ¿qué faltaría en la escuela, en la comunidad, en las familias para conseguir un buen vivir?», «¿cómo os gustaría que fueran los docentes?». A la vez invitando a una acción de aprendizaje de servicio<sup>38</sup> y a una continua reflexión sobre qué es comunidad o colectivo para el cuidado.

### 3.2. *Etnografías de escenarios e identidades simbólicas con perspectiva de género*

Los escenarios educativos también han sido diversos y diferentes, comparar feminismos ha sido una apuesta para descolonizar, y en el proceso de reflexión de nuestra práctica docente y discente, corroboramos una visión antropológica del feminismo acorde a la alteridad y la solidaridad.

Las autoras e investigadoras nos hacemos ver como *acompañantes*. La palabra acompañante<sup>39</sup> tiene una simbología en sí, en América Latina, en este caso en Guatemala, se utiliza para personas de origen «extranjero», es decir «no de la comunidad», la mayoría son de la comunidad internacional (europeos y norteamericanos de ONG) que servían de testigos para denuncias contra los Derechos Humanos, en este caso en países que están en periodos de conflicto o postconflicto bélico.

Actualmente acompañantes desde su simbólico es no crear intervención social o asistencialismo, en este caso, lo percibimos desde la colaboración,

36. LUGONES, María. *Op. cit.*, p. 33.

37. Este no es un espacio para profundizar sobre el concepto transgénero pero es necesario emprender lo simbólico desde este aspecto con autores como: BRAIDOTTI, Rosi. *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*, Columbia University Press, 2013. Destacamos de su aportación la crítica que formula a las teorías en pro de las expresiones populares y la experiencia, determina así el nomadismo simbólico y la tolerancia desde lo singular de las identidades, donde la transgeneridad es parte de la heterogeneidad, no reducibles al binario genérico.

38. KENDALL, Jane C. *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh (Carolina del Norte), National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

39. MUÑOZ, Práxedes. «De la violencia surge una cultura política de resistencia –las CPR del Ixcán– que deriva en una participación estratégica de las municipalidades». *Revista Pueblos y Fronteras digital* 5.8 (diciembre 2009-mayo 2010), pp.196-236.

aprehendida desde experiencias con población indígena<sup>40</sup>, en espacios comunitarios interculturales e intergeneracionales, donde todas las participantes asumimos la intervención desde el yo reflexivo y desde la otredad.

Este proceso no está ultimado ni preparado desde la objetividad, es un espacio para resituar cada realidad y no producir desde el universalismo feminista<sup>41</sup>, y apoyar una descolonización de un feminismo dirigido que actualmente lo sometemos a reflexión, en función de los símbolos culturales y de los estereotipos que puede excluir a algunas mujeres.

A partir de este propósito del cuidado de las propias investigadoras, presentamos diversas experiencias educativas donde convergen infancia y juventud en escenarios de educación formal y no formal, con sus madres en espacios, algunos intergeneracionales<sup>42</sup>, además de espacios públicos (discursos en la calle, plazas y centros culturales) y privados (casas con estancias individuales). Es inevitable que tengamos presentes identidades culturales y más al participar en escenarios de población indígena y mestiza en México y en España entre culturas migrantes y «españolas». Ambas realidades son complejas y permean entre estereotipos y desconocimiento y/o desinterés de procesos interculturales, solo en un reconocimiento multicultural pero no apasionado de descolonizar los saberes<sup>43</sup>.

A continuación se destacan algunos símbolos que consideramos importantes de reflexionar y de trabajar desde las escuelas, familias y comunidad de una forma urgente pero también interdisciplinar, a partir de un currículum oculto de por vida, que sea incluyente desde lo local a lo global y desde la escuela a la comunidad y viceversa<sup>44</sup>.

---

40. LEYVA, Xochitl; SPEED, Shannon. «Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor». *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor*, 2008, pp. 34-59.

41. SUÁREZ, Liliana y HERNÁNDEZ, Rosalva Aída. *Op. cit.*

42. Estos han sido en un espacio intercultural entre mujeres de origen magrebí y sus hijas y en México en Tabasco (Tapotzingo, la Barra de San Pedro, Villahermosa).

43. Podríamos hacer una categoría entre autóctono y extranjero, pero huyendo de estereotipos, vemos conveniente la dimensión comunidad y escuela porque facilita la visión de necesidades de descolonizar espacios dirigidos o semidirigidos frente a la propia identidad de los participantes.

44. También posibles entre lo público y privado, pero somos conscientes de que lo público se crea en espacios también privados enmarcados en procesos identitarios. La falta de educación comunitaria se aleja de la escuela reglada o educación formal por la poca participación sobre la ciudadanía activa de las aulas.

### 3.2.1. Etnografía reflexiva desde espacios educativos reglados: ¿La escuela como institución ayuda en el proceso de igualdad entre niños y niñas?

A partir de una etnografía colaborativa y activa, se pretende una escucha y visibilizar no solo lo que hace más ruido, sino lo que hace presente la alteridad.

La violencia se siente más en los últimos cursos de primaria, se acentúa en cuanto al cambio físico de niña a joven, cuando se complican los procesos propios de identidad y de pertenencia. Es mucha la violencia que se perpetúa a chicas, por ejemplo:

«¡eres peluda, quítate esos pelos!, o ¡estás plana!...», (y de forma un tanto defensiva y quienes son más atrevidas, les contestan): «¿tienes una tableta de chocolate (ríen)?»<sup>45</sup>.

Es imprescindible también el número de niños o niñas que están en una clase o en un grupo de amigos, pero recordemos que la violencia para la minoría es importante y debe de estar acorde con la justicia social. Si el grupo de clase quiere jugar al fútbol pero las chicas y un niño prefieren jugar al «mate», se deja a la mayoría que decida porque en muchas ocasiones suelen boicotear el juego.

Algo que consideran un problema es la *bipolaridad*, «ahora te insulto y ahora eres mi amiga». Consideran falta de personalidad, y acentúan el sentido de «incomprensión» en edades complicadas, la búsqueda de identidades refuerza el tener que comportarse como hacen líderes de grupos, «si ellos insultan yo también» pero buscan aliados para insultar a otros.

También son usuales los *insultos* por falta de saber comunicarse, «no sé por qué lo hacen, me dicen puta», en este caso a chicas y «maricón» a chicos, ¿suele ser cuando tienen relaciones más libres en cuanto a los estereotipos marcados en el escenario donde se encuentran?, es decir, chicas que se relacionan con chicos y chicos que se relacionan con chicas, o como dicen ellas, «es una forma de llamar la atención a la que le gusta», «insultan porque se creen guay», «piensan solo en hacerte daño»<sup>46</sup>.

Si hablamos del *medio virtual*, la violencia se va acentuando, antes eran cartas y ahora son múltiples los espacios (chat, whatsapp, Instagram, entre otros), son conscientes de que están ahí y dicen:

---

45. Grupo de discusión marzo 2015.

46. Grupo de discusión marzo 2015.

«tenemos que aprender a utilizarlo», «probamos para ver qué pasa», «es más fácil hablar desde ahí» y «es algo personal, no es de la escuela, el maestro no debe meterse».

En cuanto a la experiencia que tienen sobre las relaciones «amorosas» a partir de los 12, se van estableciendo desde un ámbito virtual, incontrolable por la sociedad y familias<sup>47</sup>.

Es muy significativo el dato que nos aporta el Informe sobre «La percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud», elaborado por Verónica de Miguel Luken, para la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad<sup>48</sup>, el grado de «tolerancia hacia la violencia de género», que existe entre jóvenes de 15 y 29 años, es necesario de abarcar a nivel teórico, ya que existen experiencias dentro del ámbito educativo, que ponen de manifiesto que los «celos» están muy presentes o que como podemos ver en el mismo informe, el 33 % de las chicas y chicos, considera que es «aceptable en ocasiones» o «inevitable» que en una pareja tengan lugar prácticas como controlar los horarios del otro, lo que sin duda es una violencia por control y es responsabilidad de los espacios educativos que deba ser trabajado.

Manifiestan que en los pueblos no ocurre esto, el ritmo es diferente, se perciben velocidades de crecimiento, ganas de hacerse mayores pero no necesitan insultarse para darse a conocer o llamar la atención, hay un trato más vinculado a la comunidad:

en Abanilla era distinto, nos llevábamos todos bien, la gente es maja, y cuando salimos al centro vamos todos juntos, no había ningún insulto.

Sobre las acciones en cuanto a violencia, *¿el centro educativo qué hace?*<sup>49</sup>:

(...) «en este caso lo normal es que quede en el olvido, a veces que se pidan perdón, el jefe de estudios se tira contigo hasta 4 horas de clase perdiendo el tiempo, hay que esperar que él pueda y entonces te dice lo mismo repetidamente, 5 veces me dijo lo mismo, pero ya está. Solo si es grave te expulsan pero eso no es un castigo, es guay», «lo que suelen hacer es castigar a toda la clase, los tutores dicen que es responsabilidad de todos el mal desarrollo de la clase», «lo más grave que ocurre son las agresiones morales y físicas de todos

47. Discusión de madres y padres en reuniones del ISE, curso 2014/2015. Tema difícil de conseguir información en los talleres de niñas y niños.

48. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud <[http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion\\_Social\\_VG\\_Adolesc\\_Juv.pdf](http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion_Social_VG_Adolesc_Juv.pdf)> *Op. cit.* consultado el 15-03-2015.

49. Pregunta que se les hacía en las entrevistas y talleres. Y diversas respuestas en clave de un lenguaje coloquial. En el grupo de discusión eran 5 jóvenes, y 3 de ellos pasaron por jefatura de estudios por un conflicto de violencia entre chicas, marzo 2015.

los días, cuando te tiran el bocadillo, una tiza o el estuche, y se repite muchas veces», «cuando pasas del que te molesta, se acaba el problema».

En los grupos de discusión se percibe una necesidad de valorar que todos somos iguales y que todos deberíamos respetarnos. No sienten diferencias con población de origen extranjero, en cambio recuerdan que un niño de origen marroquí le dijo a una niña de origen senegalés que se iba a Londres a ver a su hermana: «¿te vas en patera?», y los compañeros en la entrevista dijeron: «si hubiera sido un niño, no se atrevería a decírselo».

A continuación se especifican consideraciones sobre el grupo de discusión con niñas de origen magrebí.

En cuanto a la palabra «*mora*», actualmente tiene muchos símbolos, de ser una palabra para hacer burla, se ha convertido en una identidad «a mí ya me da igual, estoy orgullosa de ser mora<sup>50</sup>», en cambio otra chica decía que a ella le parecía esta palabra un insulto cuando iba a los primeros cursos de primaria pero que tras pasar a 4.º, ya no le importaba. Ella considera que cuando ya era más mayor, en 5.º y 6.º, ya no le insultaban, «me hice de respetar»:

Una niña árabe explica cómo siente la violencia:

La violencia eran apodos, se metían hasta con mis zapatos, de todo, en España siempre me insultan, en Marruecos es diferente, te sientes mejor, puedes ir a donde quieras sin pensar que te van a insultar o a decir algo (...) mi sueño es ser maestra. Aquí no lo quiero ser porque seguro que no me toman en serio, seguro que dirán que soy árabe que no valgo. Por eso lo quiero ser en Marruecos. También quiero tener un hospital mío en el que cure a toda la gente que no tenga dinero para curarse<sup>51</sup>.

Esta niña, antes de afirmar lo que quería ser, expresó que para ella violencia era cómo trataban los empleados médicos en España a enfermos de origen extranjero, porque ha observado muchas veces una agresividad por ser de fuera.

En el grupo de discusión, las tres chicas coincidían en preferir trabajar con chicas que con chicos. Y se prestaron a decir que cuando eran débiles y mostraban dolor o llanto, era peor porque el insulto no cesaba, al contrario, aumentaba.

Sobre el *velo* que llevan niñas y chicas musulmanas, reconocen que es un símbolo de protección frente al hombre y no de machismo, aquí se percibe una manifestación contra la violencia de género. Interesante de reflexionar

50. Testimonio de Fátima, 2.º ESO. 16 años. Localidad Alhama de Murcia, marzo 2015.

51. Entrevista a una niña de origen marroquí que vive en un pueblo de Murcia, se siente marroquí, tiene casi 13 años, marzo 2015.

desde el movimiento feminista islámico y el propio de las mujeres protagonistas de estos talleres.

Cuando existen noticias sobre terrorismo islámico, se ha manifestado violencia de género de forma rápida y simbólica con carteles donde ponían una foto de *una mujer con velo* y una frase «no queremos terroristas»<sup>52</sup>. En cuanto al velo decían: «si te pones pañuelo también te insultan, ‘si es que no tienes pelo, si es que eres fea’, los chicos más insultan que las chicas por llevar pañuelo».

El respeto parece ser clave en este proceso, prefieren que sus hijas lleven el velo, confían en ello pero también ven a jóvenes que no quieren ponérselo y no se consideran alejadas del Islam. Algo a profundizar en otro espacio. Por ahora no sienten violencia contra el velo por parte de las instituciones escolares en Murcia. En cambio madres confirman que conocen casos de quitarle el pañuelo a su hija, dejando a la niña árabe llorando:

para mí que es culpa de los maestros, no falta eso de decirle moro y marrano, le quitan el pañuelo a mi hija, ella queda llorando y el profesor no hace nada<sup>53</sup>.

### 3.2.2. Etnografía reflexiva desde espacios educativos comunitarios<sup>54</sup>

En este apartado presentamos intereses comunitarios desde población indígena y mestiza en México y población magrebí en España. Ambas realidades encuentran en la comunidad un aliento de pertenencia, pero todavía queda mucho por hacer en la inclusión del indígena en la población mestiza y del extranjero inmigrante en su sociedad receptora.

El concepto de comunidad en América Latina se escapa de nuestro proceso actual en España o Europa. El sentido de educación está íntimamente ligado a lo que ocurre en la comunidad, la alfabetización, la ayuda del Estado, la seguridad, el devenir de líderes, las mujeres cuidadoras, la violencia, etc.

Para despertar a la conciencia de cómo el investigador se mueve en un saber simbólico, a veces de índole segregador, se requiere analizar las necesidades básicas de las comunidades, circunscritas a escenarios únicos, con procesos propios e irrepetibles y singulares, ante la amenaza de

52. Testimonio de Fátima en un IES de Alhama de Murcia, abril 2015.

53. Grupo de discusión con madres magrebíes, abril 2015.

54. Investigación etnográfica sobre identidades que convergen en Tabasco: población indígena, pastoral Social Indígena Iknaskinjha, la Red Municipalista, Mujeres Productivas Asociadas de Cunduacán, Movimiento Pro Derechos Humanos y el Instituto Tecnológico Bilingüe en Tabasco. Y en España el espacio intercultural creado por la Asociación de Mujeres por África, AMÁFRICA.

fomentar la generalización en las clasificaciones que favorecen la creación de fronteras, algo incomprensible e incoherente en la educación y prácticas interculturales<sup>55</sup>.

Como ejemplos sobre violencia es clave la violencia institucional y/o institucionalizada, en aspectos de la propia comunidad y de estructuras de poder que se van consolidando incluso en las organizaciones comunitarias y sociales. El colonialismo en las comunidades indígenas en América, el caso de México, está latente y mantiene toda una estructura violenta en cuanto al racismo, el capitalismo y el patriarcado<sup>56</sup>.

Pero para analizar esta diferencia de género es necesario entender cómo es la mujer y el hombre indígena<sup>57</sup>: maya, yokot'an, y otras; la mujer y el hombre de origen inmigrante de diferentes países: Marruecos, Argelia y Senegal; las familias mixtas; y sin perder de vista, las diferentes generaciones que incluyen y varían sus propias identidades.

Nos puede ayudar la caracterización que se ha hecho de la fortaleza de la *malinche*, mujer de carga simbólica como *mestiza* que apoyó a Hernán Cortés en la colonización de México, y a la vez en intentar entenderse entre vencedores y vencidos<sup>58</sup>. No es la malinche quien nos puede mostrar cómo es la mujer en este caso, maya y tabasqueña, pero es otra forma de ver qué violencia y en qué historia se va perpetuando una violencia de la que han sido fruto las mujeres en América, entrabada en un desalojo de tierras cuando conviene y someterlas a esclavitud. Actualmente sigue en la memoria colectiva como la principal violencia que se escucha en las comunidades indígenas en resistencia activa, actualmente en la región estudiada, por las explotaciones petroleras sufridas desde la mitad del S. XX hasta la actualidad.

Estos procesos activos sí están directamente relacionados con la violencia de género en las políticas municipales en busca de estrategias defensivas de los derechos de las mujeres, como sigue siendo la Red Municipalista

---

55. MUÑOZ, Práxedes. «Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria». En Angélica Mendieta Ramírez y Clara Janneth Santos (coord.), *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*. Madrid, McGraw-Hill, 2014, pp. 10-11, 449-459.

56. MAMÁ MAQUIN – IXMUCANÉ – MADRE TIERRA, *Escuela nacional de formación política integral alianza de mujeres rurales por la vida, tierra y dignidad*, 2006.

57. MUÑOZ, Práxedes. «Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género». En Luis Rodrigo, Sergio E. Hernández y María del Carmen Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*. México, UNAM, 2014, pp.175-197.

58. COCIMANO, Gabriel. «Malinche, Borges y la fascinación por lo foráneo en la cultura latinoamericana. Entre dos mundos». *American@* 3, 2 (2005), pp. 39-54.

de Tabasco<sup>59</sup>. En este caso el proceso intergeneracional está activo, se puede confiar en una comunicación reflexiva sobre qué es óptimo o no en una educación, se escucha a los mayores, se respetan sus pensamientos, pero a la vez se conservan unos prejuicios en cuanto al ser indígena, que subyace en un racismo colonialista, en la academia y en las asociaciones pro derechos humanos, esta última en relación a una colonización del concepto de desarrollo.

El significado de la paridad está latente en la población indígena movilizadora, activa y no en el resto de organizaciones de mujeres. Pero cada vez es más real entre mujeres indígenas y mestizas así como entre mujeres del campo y de la urbe, en una expansión del feminismo solidario. Un ejemplo de interés es cómo en el Centro Tecnológico Bilingüe, jóvenes mestizos querían estudiar el idioma yokot'an porque eran conscientes de la importancia de recuperar y comprender la cultura de las poblaciones indígenas de su propio Estado. Así nació un proceso de revalorización desde el trabajo comunitario de la Pastoral social indígena de Tabasco, Iknaskhinjha<sup>60</sup>, que ha revertido en la demanda y desarrollo del primer centro bilingüe, castellano y yokot'an, en Tabasco, México.

El carácter de la mujer yokot'an es fuerte, libre y actúa por ideales. Reconoce perfectamente las relaciones machistas en la escuela y en la comunidad, y hay comunidades activas donde las jóvenes heredan el compromiso político contra la colonialidad gubernamental: «Han sido muchos años de colonia, ya sabemos cómo resistir<sup>61</sup>».

Hay grandes diferencias en comunidades de población indígena de la mestiza, los comportamientos son casi opuestos, así como las comunidades en la costa de las que están al interior. Del trabajo etnográfico en los centros educativos y en los colectivos, destacamos el sentido de la comunidad, los estereotipos se conservan pero existe pertenencia a un lugar, a un grupo, y sentimientos contra la segregación y los gobiernos autócratas que reconocen desde su propia historia colonial.

En las escuelas se percibe una idea de patria, del cuidado de la comunidad, de su desarrollo, y tanto en secundaria como en primaria, las relaciones de género son respetuosas y reconocen valores intergeneracionales.

---

59. MUÑOZ, Práxedes. *Op. cit.*

60. MUÑOZ, Práxedes. «Desde el análisis de la realidad y la lucha por los derechos humanos a seguir nuestros corazones». Consejo indígena Ik'naskinjha I Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología (2010).

61. Testimonio de la presidenta de la Asociación de mujeres de Tamulté de la Sabana, Tabasco. Entrevista 2011.

Otras experiencias comunitarias como el espacio alternativo existente en un centro cultural municipal (intercultural e intergeneracional) con mujeres e hijas de origen magrebí y mujeres españolas, se han reconocido muestras de violencia de género, enclavadas en hegemonías contra la interculturalidad. Es el caso de las *demandas de clase de árabe* en su municipio de Murcia. Para las mujeres es importante que sus hijos aprendan árabe y en una práctica en un espacio público, el centro cultural, fue designado como peligroso, y se prohibió cualquier actividad que tuviese que ver con árabe; ellas perciben esta violencia como racismo:

en Marruecos tenemos una clase con españoles que tienen su propio colegio y aquí les dicen al Imán que se vaya, en el colegio no quieren aprender religión suya (católica) pero nosotros sí queremos aprender árabe.

En este espacio se ha observado la necesidad de hacer un trabajo colaborativo, para mostrar sus identidades y así, ser respetadas por la comunidad «de recepción», actualmente está en procesos de discusión pero de un deseo, «hay niños que no respetan que sus compañeras lleven velo, si lo explicamos podrán entendernos»<sup>62</sup>.

En diferentes escenarios se percibe que en lo público las niñas son cuidadoras de sus hermanos pequeños, y los chicos son cuidadores cuando no tienen hermanas, la violencia de género se observa más en aspectos de relaciones de noviazgo y celos, pero en los trabajos escolares, existe un vínculo de igualdad interesante y con un enfoque femenino en cuanto a estrategias de resistencias colectivas<sup>63</sup>.

#### 4. Cómo se actúa sobre esta violencia de género: «¿queda tiempo para esto?»

La violencia en la cultura escolar no puede entenderse sin parámetros como la convivencia, la construcción de masculinidades y las relaciones afectivas sexuales<sup>64</sup>, además de nuestras propias construcciones de las relaciones de género en el ámbito socioeducativo y el privado o familiar, a veces difícil de separar.

62. Grupo de discusión, abril 2015.

63. Éstas se perciben en México en la personalidad de alcaldes y alcaldesas locales, líderes comunitarios y maestras y maestros, interesante de analizar desde una transgénero que rebasa fronteras biológicas y que en ciertas culturas se percibe claramente desde la ética del cuidado y un activismo feminizado.

64. RODRÍGUEZ, Carmen. *Género y cultura escolar*. Madrid, Ediciones Morata, 2011.

Comenzar por investigar cuánto y cómo se subvencionan programas contra la violencia de género nos pone en la realidad de un abismo inconmensurable. Aunque se relaten muchos informes de prevención, sensibilización entre otros o como dice el primer párrafo del apartado I sobre la Exposición de Motivos de la Ley Integral, que dice así: «se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad»<sup>65</sup>.

La autora Carmen Rodríguez<sup>66</sup> afirma que la mayoría de programas sobre la lucha contra la violencia en la escuela, deja de lado la identidad sexual. Se siguen teniendo en cuenta que los comportamientos más violentos o que no resuelven conflictos, suelen ser características de niños o chicos. Carlos Lomas<sup>67</sup> (2007) nos recuerda ciertas violencias, femeninas y masculinas: una violencia masculina más fuerte y externa, frente a una violencia femenina que es silenciosa y oculta. Collell y Escudé<sup>68</sup> clasifican la violencia escolar en maltrato físico, verbal y relacional. Trianes<sup>69</sup> reconoce seis factores que favorecen actitudes del conflicto en escenarios escolares: personales, familiares, contextuales, ambientales, relacionales e institucionales. Ante estas clasificaciones, reconocer los tipos de violencia, qué no es violencia o cuál es el límite que sí permite esta violación a la persona, está por delimitarse y es cambiante en cada realidad social.

Así mismo sus protagonistas advierten desde sus símbolos e identidades:

«podemos madurar», «nos cuidamos entre nosotros, no es entre niños o niñas, sino porque somos amigos», «no hacer problema, no necesitamos que nos cuiden los mayores, no lo entendéis», «no castigarnos a todos por igual porque no somos iguales», «la escuela no nos deja desarrollarnos, aprender árabe es un derecho», «dejar que enseñe cómo es mi cultura, ¿por qué solo les interesa la henna?»<sup>70</sup>.

En los grupos de discusión, jóvenes relataron que la violencia es física y moral o psicológica, pero la estructural la entienden en la invisibilidad de las estructuras educativas, tanto de necesidades como de pertenencias e identidades,

---

65. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Párrafo 21760: La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación, p. 2.

66. RODRÍGUEZ, Carmen. *Op. cit.*, p. 89.

67. LOMAS, Carlos. *Op. cit.*, 2007, p. 97.

68. COLLELL, Jordi; ESCUDÉ, Carme. «La violència entre iguals a l'escola: el Bullying», *Àmbits de psicopedagogia* 4 (2002), pp. 20-24.

69. TRIANES, María Victoria. *La violencia en contextos escolares*. Málaga, Aljibe, 2000.

70. Relatorías de las entrevistas y grupos de discusión, marzo 2015.

todo por igual sin dar pie a los múltiples saberes sobre violencia, género y actuaciones de mejora.

#### 4.1. Práctica presente en el aula

A pesar de lo expresado anteriormente, hay buenas prácticas que permiten trabajar estos aspectos en espacios educativos. Así como el Proyecto Relación<sup>71</sup>, desde el ámbito de la escuela y el objetivo de las relaciones, reconoce las siguientes manifestaciones de violencia, incluyendo la necesidad de enfrentar los significados a lo genérico: a. en el uso del lenguaje que no nombra a las mujeres y que las infravalora; b. en un lenguaje que usa expresiones referidas al sexo femenino para insultar; c. en una educación que limita los significados de lo masculino y lo femenino y; d. en el uso de libros que reproducen estereotipos sexistas y que no recogen las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la cultura.

Otras experiencias educativas que ponemos en conocimiento del alumnado universitario<sup>72</sup>, para su conocimiento pedagógico-didáctico y como herramienta en la sensibilización y la lucha contra la violencia de género son por ejemplo: el Programa *La Máscara del Amor*, que desde el curso 2010-2011 se ha puesto a través de un taller literario y cinematográfico en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para la prevención de la violencia en la pareja entre la población juvenil. Animando a la lectura de la novela de Pascual Alapont, titulada *El infierno de Marta*; o el proyecto europeo *Gender is Primary. Approaching non-violent conflict resolution from a gender perspective*<sup>73</sup>.

También está el colectivo de mujeres magrebíes y senegalesas, en el centro cívico de su barrio y el espacio intercultural en proceso de desarrollo comunitario emancipatorio a partir de sus propios procesos socioculturales, eliminando la asistencia. Y por último el proceso etnográfico con niñas y niños en pro de crear un espacio de reflexión y crecimiento personal en su búsqueda de oficializarse para su regularidad y disfrute madurativo a modo de talleres colaborativos de preadolescentes.

---

71. SERRATO, Gloria Isabel; CERVIÑO, M.<sup>a</sup> Jesús y HERNÁNDEZ Graciela. «Formación en Relación». *Cuadernos de educación no sexista* 24 (2008), pp. 19-30.

72. Grados de Educación Infantil, Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado de la UCAM.

73. Se desarrolla en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en colaboración con el CEIP Ntra. Sra. del Paso (La Ñora, Murcia) donde nuestro alumnado realiza su Practicum, y la Asociación contra la Violencia Doméstica de la Región de Murcia (AVIDA), con la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, en los niveles de 2.º y 3.º de primaria.

## 5. Conclusiones

El cambio civilizatorio y la cultura en los que estamos inmersos son tan radicales que no nos permiten tomar conciencia plena de los profundos cambios que conllevan. Asistimos por primera vez en la historia de la evolución humana a la confluencia de tres aspectos que, como afirma Isabel La Moneda<sup>74</sup>, pueden ser vitales para el futuro de la humanidad, las crisis de las grandes religiones y sistemas filosóficos, la unión entre ciencia y espiritualidad, así como la mediática interconexión en tiempo real de la mayor parte del planeta. Nos hacen ver que estamos asistiendo a un cambio profundo, que conlleva la emergencia de símbolos para la persona y por ende a la sociedad que afectan al sistema educativo y a la escuela.

Por otro lado, es muy significativo que el 55% de la población adolescente y joven afirma haber oído hablar de la Ley Integral contra la Violencia, y sin embargo el 51,9% de la población masculina y el 48,1% en la femenina, en edades comprendidas entre 15 a 29 años, según el nombrado Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud<sup>75</sup>, no recuerde ninguna campaña gubernamental, dejando una clara significación de la lacra social a la que no terminamos de encontrar su raíz para exterminarla, o como confirmaba una jefa de estudios del instituto sobre violencia de género: «no tenemos tiempo».

Tal vez la complejidad en la diversidad de saberes y la necesidad de descolonizar conceptos que se han creído como estáticos y únicos, no permite el posicionamiento real desde la diferencia en igualdad de los derechos de las mujeres.

Abogamos por la diferencia que interactúa en el entorno compartido, desde el ámbito sociocultural, económico, político, religioso y educativo de nuestra sociedad, donde la educación influye, no siempre con la fuerza con la que creemos debe hacerse, ya que puede crear expectativas que no se corresponden con la realidad, por cuestiones de tiempo, espacios, dedicación, etc., dejándose el tema a momentos puntuales, a días internacionales y otros eventos «publicitarios». Es una vez más la invisibilidad del mundo en femenino.

Tan importante es el pensar el futuro como ayudar a crearlo, y en esta línea hemos de seguir ayudando a este mundo femenino, en su identificación,

---

74. ISABEL LA MONEDA, Diego. *Yo soy Tú. Propuesta para una Nueva Sociedad*. Barcelona, Octaedro, 2014.

75. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud  
<[http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion\\_Social\\_VG\\_Adolesc\\_Juv.pdf](http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion_Social_VG_Adolesc_Juv.pdf)> *Op. cit.* consultado el 15-03-2015

su autopercepción, en la toma de conciencia de su identidad individual y colectiva, ya que como afirma Eagleman<sup>76</sup>: «los sectores sociales que se sienten orgullosos y cómodos con su patrimonio cultural, son mentalmente más estables». Por tanto el reto es ayudar a descubrir el patrimonio femenino, a enriquecerlo y a formar parte de él, de una forma plena.

Para ello elegimos un enfoque integrador, en el que superemos la educación tecnócrata, optando por un enfoque humanista desde el autoconocimiento y la valoración personal, que supone por ejemplo, una interioridad que pone la atención plena en la toma de conciencia del ser, en el que toda persona es diferente, pero igual en la cosmovisión holística de la espiritualidad compartida que creemos puede ayudar a dar un paso más en el *ser y en la comunidad* con perspectiva femenina.

También es necesario para todos los integrantes de la sociedad adquirir una pertenencia a la comunidad desde el interés del colectivo, que proporciona aberturas, no segmentos inconexos, como se observa en valores perdidos que vuelven a revalorizarse en momentos de crisis, visibles desde las familias de inmigrantes que crean sus redes de ayuda en el país receptor, y cómo van integrándose en un estado que consciente y/o inconsciente, sigue colonizando espacios socioeducativos.

Las comunidades culturales surgen del principio de la *identidad de resistencia*, como fuente de identidad al separarse de las sociedades civiles y las instituciones estatales a partir de las cuales se originaron, Castells<sup>77</sup> las describe como «fronteras cerradas para proporcionar refugio (...), que borra los proyectos individuales». Y es interesante el paso o transformación a la identidad de proyecto, que como aporta Giddens<sup>78</sup>, puede llevar una negociación y a veces una transformación de los tipos de vida. Esto sería el significado de la integración, pero que suele caer en el poscolonialismo, donde vuelven a aparecer estructuras patriarcales del Estado que acoge a poblaciones más vulnerables y las «obliga» a «adaptarse o morir».

Ante esto defendemos la construcción de sujetos desde la propia resistencia. Pero cualquier enseñanza desde un compromiso de cambio y desarrollo comunitario cambia la perspectiva de las investigadoras, de los escenarios y de quienes escuchan los saberes, para crear un movimiento sinérgico que fomente la reflexión compleja y reconstituya una ética pro derechos humanos,

---

76. EAGLEMAN, David. *Incógnito*. Anagrama, Barcelona, 2013.

77. CASTELLS, Manuel. *La nueva era de la información. Economía, sociedad y cultura*. VII. Madrid, Alianza Editorial, 1998, p. 90.

78. GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge, Polity Press, 1991.

no universal pero si inclusiva desde lo singular, para no asimilar una única relación educativa.

## 6. Referencias bibliográficas

- BRAIDOTTI, Rosi. *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press, 2013.
- BUCHBINDER, Mara; LONGHOFER, Jeffrey; BARRETT, Thomas y LAWSON, Peter. «Ethnographic approaches to child care research». *Journal of early childhood research* (2006), pp. 45-63.
- CASTELLS, Manuel. *La nueva era de la información. Economía, sociedad y cultura*. V.II. Madrid, Alianza, 1998.
- COCIMANO, Gabriel. «Malinche, Borges y la fascinación por lo foráneo en la cultura latinoamericana. Entre dos mundos», *American@* 3, 2 (2005), pp. 39-54.
- COLLELL, Jordi; ESCUDÉ, Carme. «La violència entre iguals a l'escola: el Bullying». *Àmbits de psicopedagogia* 4 (2002), pp. 20-24.
- COMINS, Irene. «Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género». *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 10, 33 (2003), pp. 97-122.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavales, malandros y héroes*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- DIETZ, Gunther. «Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana». *Revista de Antropología Social* 21 (2012), pp. 63-91.
- EAGLEMAN, David. *Incógnito*. Barcelona, Anagrama, 2013.
- GELDERLOOS, Peter. *Cómo la no violencia protege al Estado*. Barcelona, Edicions Anomia, 2010.
- GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge, Polity Press, 1991.
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice*. Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- HERNÁNDEZ C, Rosalva. «Feminismos poscoloniales: Reflexiones desde el sur del río Bravo». En Liliana Suárez y Aída Hernández (coord.): *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* 2008, pp. 75-113.
- ISABEL LA MONEDA, Diego. *Yo soy Tú. Propuesta para una Nueva Sociedad*. Barcelona, Octaedro, 2014.
- KENDALL, Jane C. *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh (Carolina del Norte), National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

- LEYVA, Xochitl; SPEED, Shannon. «Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor». En Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor*. México, CIESAS, 2008, pp. 34-59.
- LOMAS, Carlos. «¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres», *Cuadernos de Trabajo Social* 18 (2005), pp. 259-278.
- LOMAS, Carlos. «¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad», *Revista de educación* 342 (2007), pp. 83-102.
- LUGONES, María. «Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial». En Walter Dignolo (comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo, 2008, pp. 13-54.
- MAMÁ MAQUIN – IXMUCANÉ – MADRE TIERRA, Escuela nacional de formación política integral alianza de mujeres rurales por la vida, tierra y dignidad (2006).
- MELLONI, Xavier. *Hacia un tiempo de síntesis*. Barcelona, Fragmenta, 2011.
- MIGNOLO, Walter (comp.) *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo. 2008.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*, Madrid, Universidad de Málaga en: [http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion\\_\\_Social\\_\\_VG\\_\\_Adolesc\\_Juv.pdf](http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion__Social__VG__Adolesc_Juv.pdf)
- MUÑOZ, Práxedes. «De la violencia surge una cultura política de resistencia –las CPR del Ixcán– que deriva en una participación estratégica de las municipalidades». *Revista Pueblos y Fronteras digital* 5 (2009), pp.196-236.
- MUÑOZ, Práxedes. *Desde el análisis de la realidad y la lucha por los derechos humanos a seguir nuestros corazones*. Consejo indígena Ik'naskinjha I Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología (2010).
- MUÑOZ, Práxedes: «Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?». En Luis Rodríguez, Sergio E. Hernández y María del Carmen Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*. México, UNAM, 2014, pp. 175-197.
- MUÑOZ, Práxedes. «Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria». En Angélica Mendieta Ramírez y Clara Janneth Santos (coords.), *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*. Madrid, McGraw-Hill, 2014, pp. 449-459.
- QUIJANO, Anibal. «Colonialidad del Poder y Clasificación social». *Journal of World-System Research* 2 (2000), pp. 342-386.

- RIVERA, María Milagros. «La violencia contra las mujeres no es violencia de género», *DUODA Revista d'Estudis Feministes* 21 (2001) pp. 37-44.
- RODRÍGUEZ Iván. «Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños», *Empiria* 12, (2006), pp. 65-88.
- RODRÍGUEZ, Carmen. *Género y cultura escolar*. Madrid, Ediciones Morata, 2011.
- SERRATO, Gloria Isabel; CERVIÑO, M.<sup>a</sup> Jesús y HERNÁNDEZ, Graciela. «Formación en Relación». *Cuadernos de educación no sexista* 24 (2008), pp. 19-30.
- TALPADE. Chandra. «Bajo los ojos de occidente. La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas». En Liliana Suárez y Aída Hernández, *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*. Madrid, Ediciones Cátedra 2008, pp. 435-448.
- TRIANES, María Victoria. *La violencia en contextos escolares*. Málaga, Aljibe, 2000.
- WULF, Cristoph. «Antropología Histórico-Cultural de la Educación». *Estudios Filosófico* LV (2006), pp. 449-465.
- YOUNG, Iris Marion. «Imparcialidad y lo cívico-público: Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política». En Rafael del Águila y Fernando Vallespín, *La democracia en sus textos*. Madrid, Alianza, 1998, pp. 445-470.



# PERCEPCIONES DE LOS JÓVENES ACERCA DE LAS ACTUACIONES Y DISCURSOS PÚBLICOS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA (2013)<sup>1</sup>

IRENE LIBERIA VAYÁ

Universidad de Sevilla (España)

BELÉN ZURBANO BERENGUER

Universidad de Sevilla (España)

DANIEL BARREDO IBÁÑEZ

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Recibido: 13-01-2015

Aceptado: 14-05-2015

## Resumen

Los jóvenes, insertos en un imaginario social sensible pero claramente desinformado, resultan preocupantes al mostrar un grado de tolerancia ante la violencia de género que es incluso mayor que en sectores poblacionales de edad más elevada, ya que al no ser capaces de identificar determinados comportamientos como sexistas –o, llegado el caso, violentos–, no presentan discursos homogeneizados de rechazo. En ese sentido, este trabajo ha abordado la valoración de algunos estudiantes sevillanos ante los discursos políticos, judiciales y mediáticos sobre la violencia de género. Interpelados a través de la técnica de la encuesta (con campos cerrados y abiertos para su posterior tratamiento tanto cuantitativa como cualitativamente), los jóvenes interrogados han revelado una falta de confianza en las instituciones y en la justicia, así como una gran influencia de los medios de comunicación como fuente de información primera en cuanto a conocimiento sobre violencia de género. Como conclusiones principales,

---

1. El presente trabajo fue financiado a través de los fondos propios de los autores, así como del V Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla.

además, se han percibido unas orientaciones generales que cuestionan como insuficientes las medidas de seguridad a las víctimas.

**Palabras clave:** Violencia de género; juventud; violencia contra la mujer; imaginarios colectivos; concepto social.

### **Abstract**

Young Spanish people, embedded in a sensitive but clearly uninformed social imaginary, display a degree of tolerance for violence even higher than population of higher age. Teenagers are not able to identify certain behaviours as sexist-or, if necessary, violent– and that motivates the absence of a homogenate speech of rejection. In that sense, this work has addressed the valuation of some students of Seville to political, legal and media discourses on gender violence. Challenged through the survey technique (with closed and open fields for further quantitative and qualitative treatment), young people questioned have revealed a lack of trust in institutions and justice, as well as a large influence of the media communication as a source of first information in knowledge about gender violence. The main conclusions also have revealed some general guidelines that challenge as inadequate security measures for victims.

**Key-words:** Gender-based violence; youth; violence against women; collective imaginary; social concept.

## 1. Introducción

Los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad sobre las percepciones sociales sobre la violencia de género plantean un panorama si no desensibilizado (pues el 92% de los españoles afirma no tolerar la violencia de género, al considerarla inaceptable), sí gravemente distorsionado, conservador y con carencias cognoscitivas relevantes. Algunos de los datos que justifican esta preocupación son los siguientes: el 36% de los encuestados se refiere exclusivamente a la violencia física o sexual al ser preguntado por la identificación de la violencia de género; el 38% de los españoles exculpa a los agresores porque considera que padecen una enfermedad mental; y el 35% cree que si las mujeres sufren maltrato es porque lo consienten. Además, un porcentaje nada desdeñable considera tolerable la *violencia de control* (de horarios, de forma de vestir, de amistades, entre otros), (el 32% de los hombres y el 29% de las mujeres), la desvalorización (10% y 8%, respectivamente) y las amenazas verbales (7% y 6%)<sup>2</sup>.

Estos y otros datos recientemente expuestos en el informe gubernamental responden perfectamente a lo que las investigadoras han descrito como «nuevo mapa de mitos de la violencia de género»<sup>3</sup>, y que presenta evidencias como la exoneración o exculpación de los agresores bajo el convencimiento de que sufren trastornos o enfermedades psíquicas, la creencia generalizada de la influencia de los trastornos por toxicomanía en los procesos de violencia, o la consideración social de que este tipo de violencia ocurre en determinados entornos socio-económicos.

La juventud, inserta en este imaginario social sensible pero claramente desinformado, no presenta patrones de conceptualización e identificación muy alejados y es más, preocupa que su grado de tolerancia ante la violencia

---

2. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. *Análisis de la encuesta sobre percepción social de la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, 2013. <<http://goo.gl/ndDxht>>, consultado el 04-06-2014.

3. BOSCH FIOL, Esperanza y FERRER PÉREZ, Victoria A. «Nuevo mapa de mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI». *Psicothema* 24, 4 (2012), pp. 548-554.

de género sea incluso mayor que en sectores poblacionales de edad más elevada, ya que al no identificar determinados comportamientos como sexistas –o, llegado el caso, violentos–, no presentan discursos homogeneizados de rechazo.

De hecho, en uno de los últimos estudios realizados al respecto<sup>4</sup>, el 28% de las chicas y el 30,7% de los chicos encuestados no consideraban que menospreciar a la pareja fuese maltrato. Como tampoco encontraban violento el control (lo que se ha venido a llamar *violencia de control*) en un 26,2% las chicas y en un 35% los chicos. Incluso otros comportamientos en apariencia más fácilmente reconocibles como violentos, por ejemplo, «hacer sentir miedo», no eran interpretados como constitutivos de malos tratos por el 13,8% de las chicas ni por el 22,8% de los chicos.

Datos más recientes<sup>5</sup> alertan además de la ausencia de valoración de riesgo ante conductas de maltrato, pues no son concebidas como tal. Así, el 28,1% de los adolescentes españoles no considera una conducta de riesgo responder a un mensaje en el que se les insulte. Y ponen de manifiesto que la violencia no ha dejado de existir en este grupo poblacional que pudiera parecer –al haber crecido en un contexto con igualdad formal reconocida– que no padece violencia por razón de género: el 61,7% asegura haber recibido mensajes con insultos. Además, el 36% ha recibido algún mensaje que les ha hecho «sentir miedo».

Así, a las cifras de muertes se suman a estas y otras preocupantes interpretaciones sobre la violencia de género por parte de las personas más jóvenes, lo que inevitablemente lleva a dudar sobre la transmisión discursiva y conceptual de este problema social. A este respecto, debe señalarse que dicho proceso de transmisión está muy influido por los medios de comunicación, ya que en casi un 90% de las ocasiones los *media* se constituyen en la fuente primaria de información de la ciudadanía<sup>6</sup>, multiplicando de esta forma su importancia y responsabilidad social cuando informan sobre la violencia contra las mujeres.

En un contexto con una alta sensibilidad social con respecto al problema de la violencia contra las mujeres, pero con una falta de conocimiento y de herramientas para su identificación, la erradicación se plantea tremendamente

---

4. MINISTERIO DE IGUALDAD Y UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Centro de Publicaciones, 2010. <<http://goo.gl/nU8nZJ>>, consultado el 27-11-2013.

5. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. *Op. cit.*

6. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. *Encuesta de opinión sobre la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, 2011.<<http://goo.gl/ijg278>>, consultado el 03-12-2013.

distante. Por ello, este trabajo pretende profundizar en el grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema general, así como preguntarse (y preguntarles) acerca de la valoración que dan a las instituciones y la justicia en la erradicación de la violencia ya que, como es sabido, el sector poblacional joven no es usuario habitual de los servicios de protección a las víctimas, aunque es cierto que cada vez más son frecuentes las atenciones a jóvenes en una horquilla de entre 15 y 30 años.

Así lo demuestran datos como que de las casi 4.500 mujeres que llamaron al teléfono de atención para las víctimas de violencia de género (016) y cuyas edades conocemos, un 29,3% eran jóvenes de entre 15 y 30 años<sup>7</sup>. Además, una de cada cuatro víctimas padecía violencia por parte de varones de hasta 30 años, y las y los familiares y personas allegadas a víctimas de violencia contra las mujeres que llamaron a este mismo teléfono tenían en un 47% 30 años o menos. Las cifras según la utilización de este teléfono de ayuda –si atendemos a datos más recientes proporcionados por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género– se mantienen en el tiempo: entre septiembre de 2007 y diciembre de 2011, un 28,99% de las llamadas recibidas (y cuyas edades fueron reveladas) las realizaron mujeres de 30 años o menos.

## 2. Objetivos

A partir del estado de la cuestión expuesto y las preocupaciones mostradas, esta investigación se plantea abordar los siguientes objetivos:

- a. Conocer el estado de opinión sobre la violencia de género entre los estudiantes sevillanos.
- b. Detectar las consideraciones de los estudiantes sevillanos sobre los poderes públicos y la protección de la justicia en cuanto a violencia de género.
- c. Sondar el rol de los medios de comunicación en el conocimiento general de los estudiantes sevillanos sobre la violencia de género.

## 3. Marco teórico

En esta investigación, que se centra en la percepción de las y los jóvenes sobre los discursos y actuaciones de los poderes públicos en relación a la violencia de género, resulta imprescindible conocer qué es lo que los textos legislativos

---

7. Son cifras basadas en la explotación de datos de las llamadas al 016 entre el 3 de septiembre de 2007 y el 31 de diciembre de 2008, según la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

consideran como tal. En este proceso, se pondrá de manifiesto que el concepto de violencia de género que se maneja en nuestra sociedad es un concepto reduccionista. Si a esto se suma el hecho de que existen reticencias sociales y mediáticas a reconocer la violencia que sufren muchas jóvenes en nuestro país como violencia machista (a pesar del importante aumento en los últimos años del número de víctimas mortales de la violencia de género menores de 30 años), el resultado es una falta de identificación y visibilización de este grave problema en este sector poblacional. Además, ello conduce inevitablemente a una falta de concienciación que favorece el repunte de dicha violencia y evidencia el fracaso de las medidas de prevención y erradicación.

El estudio desarrollado en estas páginas parte de la idea de que el concepto de violencia de género presente en el discurso político-institucional y legislativo (en los textos jurídico-legales) posee una influencia importante en la comprensión social de este grave problema. Con el objetivo de conocer distintas definiciones legislativas de la violencia de género y elaborar un marco de referencia que sirva de ayuda a la interpretación de los datos arrojados por las encuestas que conforman la parte empírica del presente trabajo, se revisarán a continuación algunas leyes nacionales e internacionales para identificar qué entienden por violencia contra las mujeres y cuáles son –según dichos textos– sus orígenes, actores y principales manifestaciones.

### *3.1. La violencia de género en las leyes*

Uno de los principales marcos discursivos a tener en cuenta a la hora de abordar la violencia de género como problema estructural de nuestras sociedades es, sin lugar a dudas, el jurídico-legal. El estudio de cómo las leyes definen este tipo de violencia hará posible el acercamiento a la conceptualización subyacente y, en parte, servirá de indicador para medir el nivel de igualdad en el que se encuentran las sociedades en el seno de las cuales se han elaborado dichas leyes.

En la presente investigación se atenderá a diferentes aspectos del concepto de violencia de género (qué prácticas y manifestaciones se incluyen en este tipo de violencia, en qué ámbitos se dan, qué actores las protagonizan, etc.) a través de tres textos legislativos de distinto ámbito de aplicación: la resolución 48/104 del 20 de diciembre de 1993 de la Asamblea General de las Naciones Unidas «Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer», la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (España) y la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género (Comunidad Andaluza, España).

Las razones de dicha selección se especifican a continuación: en primer lugar, la Declaración de 1993 de las Naciones Unidas (NNUU) «sobre la eliminación de la violencia contra la mujer» se ha escogido por ser un texto pionero que, tras más de veinte años, sigue siendo un modelo de referencia internacional. En segundo lugar, resulta fundamental por razones evidentes abordar la ley que regula las medidas de prevención y protección contra este tipo de violencia a nivel del Estado español. Por último, se toma en consideración la ley de la comunidad andaluza con el objetivo de comprobar si existen diferencias o matizaciones con respecto al texto de ámbito nacional y conseguir así una visión más global del estado de la cuestión en nuestro país. Además, el estudio empírico mediante la técnica de la encuesta que se desarrolla en este artículo se ha llevado a cabo en un centro andaluz de enseñanza secundaria.

Para comenzar, en cuanto al propio concepto de violencia de género, el texto internacional y más lejano en el tiempo, el de las Naciones Unidas (A/RES/48/104 del 20 de diciembre de 1993), define este fenómeno como «Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer<...>»<sup>8</sup>. Esta ley también identifica la violencia contra las mujeres como «una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre»<sup>9</sup>. Es decir, la Declaración de las NNUU propone un concepto complejo de la violencia machista tanto por las manifestaciones o actos reconocidos como tal (daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, las amenazas de tales daños, la coacción o la privación de libertad), como por la naturaleza o causa principal de esta violencia (las relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres). En cuanto a los ámbitos en los que puede ejercerse este tipo de violencia, el texto de las NNUU es mucho menos restrictivo que la ley española (como se verá más adelante): en la familia, dentro de la comunidad en general (en concreto, se especifican el lugar de trabajo o las instituciones educacionales) y también se hace referencia a «La violencia física, sexual y psicológica [sic] perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra»<sup>10</sup>. Con lo cual, respecto a los actores que participan en la perpetuación de esta lacra social, debe destacarse que también estos conforman un espectro más amplio que el reconocido por la ley nacional de 2004, ya que no quedan reducidos a las parejas o ex parejas de las víctimas.

---

8. NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* [A/RES/48/104], 1993, p. 1.

9. *Ibidem*.

10. NACIONES UNIDAS. *Op. cit.*, p. 2.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (España), como se ha adelantado, no define la violencia machista de forma tan compleja e inclusiva, ya que hace referencia a la violencia de género como aquella que se produce dentro del ámbito afectivo exclusivamente, en claro contraste con la idea defendida por las NNUU. En el texto español, a pesar de que en la «Exposición de motivos» se afirma que, efectivamente, la violencia de género «se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión»<sup>11</sup>, en el artículo 1 que define el objeto de la ley, todas las agresiones masculinas hacia mujeres que se dan en otros ámbitos distintos al afectivo quedan fuera de la definición de violencia de género.

En relación con lo anterior, por lo que respecta al origen o causa de la violencia patriarcal, la ley nacional deja claro que «no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad»<sup>12</sup>. En este sentido, coincide con la Declaración de las NNUU al considerar que la violencia de género es producto de la desigualdad histórica entre los sexos. Y, en la misma línea, también reconoce una amplia variedad de manifestaciones: «todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad»<sup>13</sup>.

Por último, la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género (Andalucía), propone en su artículo 3 el siguiente concepto de violencia de género: «se entiende por violencia de género aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por el hecho de serlo»<sup>14</sup>. Es decir, la ley autonómica andaluza coincide tanto con la normativa nacional como con el texto de las NNUU en la naturaleza de la violencia contra las mujeres y, en términos generales, en su definición.

Sin embargo, en cuanto a las manifestaciones de dicha violencia, la ley andaluza es más explícita e incluye un mayor número de actos de violencia

---

11. ESPAÑA. «Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género». *Boletín Oficial del Estado* 313 (2004), p. 42166.

12. *Ibidem*.

13. ESPAÑA. *Op. cit.*, p.42168.

14. ANDALUCÍA. «Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 247(2007), p. 20.

que la ley estatal, ya que además de la física, la psicológica o la sexual, también habla de la violencia económica, «que incluye la privación intencionada, y no justificada legalmente, de recursos para el bienestar físico o psicológico de la mujer y de sus hijas e hijos o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito de la convivencia de pareja»<sup>15</sup>.

En lo referente a los actores, además de considerar como violencia machista aquella que se ejerce sobre la mujer por parte de «quien sea o haya sido su cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia»<sup>16</sup>, también se hace referencia explícita en la ley andaluza a los actos de violencia «ejercidos por hombres en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral»<sup>17</sup>.

Para terminar y a modo de resumen, facilitamos a continuación una tabla comparativa de las tres leyes sobre violencia de género analizadas en la que se esquematizan las manifestaciones, actores y origen de este tipo de violencia según lo expuesto en dichos textos legislativos:

Fig. 1  
Análisis comparativo de las leyes sobre violencia de género

	NNUU (1993)	España (2004)	Andalucía (2007)
<b>Tipos/ manifestaciones de la violencia reconocidos</b>	Física, sexual y psicológica. Amenazas, coacción, privación de libertad.	Física, sexual y psicológica. Amenazas, coacción, privación de libertad.	Física, psicológica, económica, sexual y abusos sexuales Amenazas, coacción, privaciones arbitrarias de libertad.
<b>Actores de la violencia (victimarios reconocidos)</b>	Familia, comunidad, estado	Cónyuges o ex cónyuges («o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia»)	Cónyuges o ex cónyuges («quien sea o haya sido su cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia») y hombres del entorno familiar, social y/o laboral de la víctima.
<b>Origen de la violencia</b>	Pertenencia al sexo femenino	Discriminación y desigualdad en las relaciones de poder	Pertenencia al sexo femenino

Fuente: elaboración propia

15. *Ibidem*.

16. *Ibidem*.

17. *Ibidem*.

#### 4. Metodología

Este trabajo, de carácter exploratorio, constituye la primera etapa de un proyecto más extenso con el que los autores se fijaron analizar de forma integral las percepciones de los estudiantes andaluces sobre la violencia de género.

En esta primera de las etapas, la falta de financiación y, por tanto, la escasez de recursos<sup>18</sup>, son algunos de los factores que motivaron la elección de una metodología basada en una encuesta, una técnica cuantitativa muy utilizada en ámbitos científicos como el de la Psicología<sup>19</sup> y en general en las Ciencias Sociales<sup>20</sup>. El cuestionario se preparó en función de la experiencia acumulada en tres tipos de fuentes:

Fig. 2  
Fuentes utilizadas para diseñar las variables del proyecto

Fuentes institucionales	Estudios de los autores	Estudios de otros autores
Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense (2010)	Zurbano (2012; 2014); Zurbano y Liberia (2014); Barredo y Oller (2012); Zurbano, Liberia y Campos (2015)	Gutiérrez – Ravé (2009); bitácora «Lo siento, no volverá a pasar. Una investigación sociológica sobre la violencia de género en España» <sup>21</sup>

Fuente: elaboración propia

El cuestionario incluía un total de 30 preguntas, abiertas y cerradas, con las cuales se intentó cuantificar las opiniones de un grupo homogéneo, pero también recoger las claves aportadas por esos mismos individuos<sup>22</sup>. La fase

18. En tanto que, como se aclaró desde el inicio, el proyecto contó únicamente con los fondos propios de los investigadores, así como del V Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla.

19. COOLICAN, Hugh. *Métodos de investigación y estadística en Psicología*. México, El Manual Moderno, 1994.

LOZANO, José Carlos. *Teoría e investigación de la comunicación de masas* <2.ª edición>. México, Pearson Educación, 2007.

20. ANDER-EGG, Ezequiel. *Técnicas de Investigación Social* <23.ª edición>. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1993.

21. Consultada a efectos académicos en: <<http://goo.gl/naZONg>> (fecha de última consulta: 07/05/2014).

22. Las respuestas del cuestionario, según sus bloques conceptuales, han sido repartidas en el presente trabajo, así como en LIBERA, Irene; ZURBANO, Belén y BARREDO, Daniel. «El concepto social de la violencia de género en España. Aproximaciones a los imaginarios

de *pretest* del cuestionario se desarrolló en el mes de abril de 2013<sup>23</sup>. En ese mismo mes se inició la recolección de datos de manera presencial, un método que ha sido criticado por ser «intrusivo y reactivo»<sup>24</sup>, pero que sin embargo presenta algunas ventajas, como el ahorro de los costes o la fiabilidad de la participación, principales desventajas del levantamiento de información a través de llamadas telefónicas, o del envío de los cuestionarios aprovechando Internet.

La ausencia de financiación provocó que se rechazara la búsqueda de un muestreo probabilístico, y se optara por un muestreo por conveniencia o accidental<sup>25</sup>. En los estudios que emplean este tipo de muestreo se desaconseja efectuar generalizaciones<sup>26</sup>, en tanto que las opiniones recogidas no son una representación de una población general. En este caso, las opiniones que se ofrecen pertenecen, entonces, a una investigación de carácter «intensivo»<sup>27</sup>, al concentrarse en codificar las percepciones de un grupo de encuestados sevillanos de varios ciclos formativos de grado medio y grado superior de formación profesional.

Por último, los datos se analizaron y se contextualizaron en el primer semestre de 2014, únicamente de modo descriptivo, ya que en los proyectos que se trazan a partir de etapas iniciales de carácter exploratorio se pretende, sobre todo, «<...> (1) El diagnóstico de una situación, (2) Selección de Alternativas, y (3) El descubrimiento de nuevas ideas»<sup>28</sup>.

#### 4.1. Descripción de la muestra

De los 350 encuestados, la inmensa mayoría, hasta el 95,1% (n=333), afirmaba que no tenía hijos:

---

de jóvenes estudiantes (2013)», *Revista interdisciplinaria Estudios de Género de El Colegio de México* 2 (2015) (en impresión).

23. Intervinieron en esta fase el Dr. Javier Herrero (Universidad de Salamanca, España), el Dr. Martín Oller Alonso (Instituto de Altos Estudios Nacionales, Ecuador) y los propios investigadores participantes.

24. BERNARD, H. Russell. *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches* <2.ª edición>. Londres, Sage, 2013, p. 220.

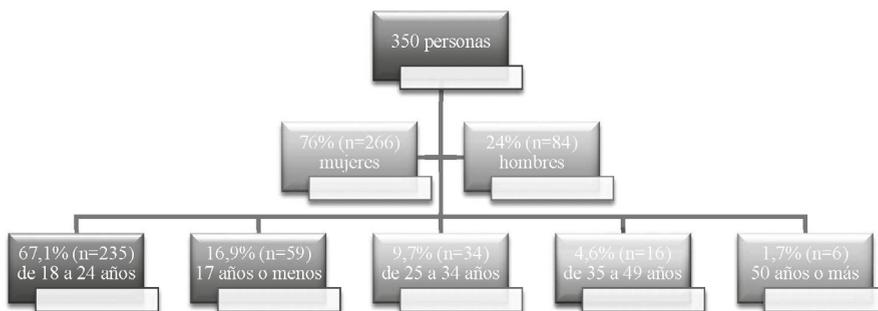
25. COOLICAN, Hugh. *Op. cit.*

26. HERNÁNDEZ, Óscar. *Estadística elemental para Ciencias Sociales*. San José, Universidad de Costa Rica, 2004.

27. ARIAS, Fidias G. *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* <quinta edición>. Caracas, Episteme, 2006, p. 31.

28. ABREU, José Luis: «Hipótesis, Método y Diseño de Investigación». *Daena: International Journal of Good Conscience* 7, 2 (2012), p. 192.

Fig. 3  
Descripción de la muestra empleada por sexo y edades (2013)



Fuente: elaboración propia

Según puede observarse en el gráfico anterior, el grupo poblacional más elevado integrante de la muestra oscilaba entre los 18 y los 24 años, seguido a mucha distancia de los encuestados con 17 años o menos. Si existen tendencias minoritarias –representadas por los estratos de 35 o más años– es por la diversidad reinante en las aulas españolas, en donde no es difícil encontrar a individuos que alcancen esas edades.

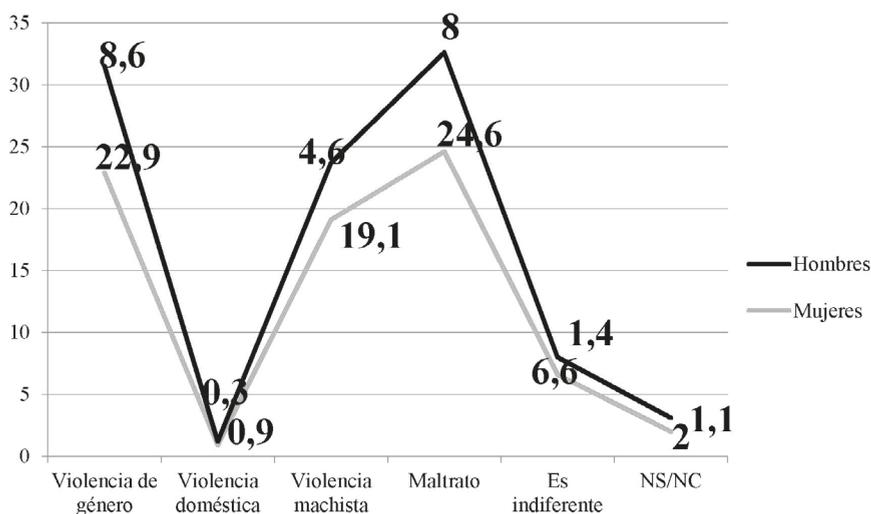
## 5. Resultados

Los resultados se han agrupado alrededor de los grandes objetivos de este trabajo: la evaluación de las opiniones generales sobre la violencia de género, las consideraciones sobre los poderes públicos y la protección de la justicia, y el rol desempeñado por los medios de comunicación.

### 5.1. Opiniones generales sobre la violencia de género

Dentro del grupo de estudiantes encuestados, hemos hallado diversas tendencias para aludir a la violencia contra las mujeres: la mayor parte de las mujeres encuestadas, con un 24,6% (n=86), prefiere definir esta problemática como «maltrato», mientras que el 8,6% de los hombres (n=30) prefiere denominarlo como «violencia de género»; en cualquier caso, ambas tendencias siguen trayectorias similares, si bien casi el triple de mujeres emplea la construcción «violencia machista» frente a los hombres, según puede observarse en el gráfico siguiente:

Fig. 4  
Términos más adecuados (en %) para referirse a la violencia contra las mujeres, según los estudiantes encuestados (2013)



Fuente: elaboración propia

Un 86,9% (n=304) de los encuestados considera que la violencia de género es un problema de toda la sociedad, y aconseja que haya una implicación colectiva, de los que el 66% (n=231) son mujeres y el 20,9% (n=73) hombres. Solo un 7,7% (n=27) de los estudiantes afirma que la violencia de género es un problema exclusivamente de las parejas y de las familias donde se dan casos de malos tratos, de los que el 5,7% (n=20) son mujeres y el 2% (n=7) hombres. Y en esta pregunta, un 5,4% (n=19) de los encuestados no se ha decantado por ninguna de estas opciones, sino que ha preferido abstenerse.

Al cuestionar a los estudiantes la pregunta *¿has ejercido alguna vez violencia contra tu pareja?*, solo el 3,1% (n=11) de los encuestados declara haber ejercido alguna vez violencia contra sus parejas, de los que el 2,9% (n=10) son mujeres y el 0,3% (n=1) hombres. El 94% (n=329) de los encuestados niega haber empleado violencia contra sus parejas, siendo el 70,9% (n=248) mujeres y el 23,1% (n=81) hombres. Y un 2,9% (n=10) de los estudiantes no ha querido aportar su experiencia, de los que el 2,3% (n=8) son mujeres y el 0,6% (n=2) hombres.

También hemos cuestionado a los estudiantes sevillanos sobre cómo actuarían en caso de ser testigos de algún acto de violencia de género; el

71,7% (n=251) sostiene que la violencia contra las mujeres es un delito que debe denunciarse siempre, de los cuales el 56,3% (n=197) son mujeres y el 15,4% (n=54) hombres. Un 20,3% (n=71) de los estudiantes afirma que si conoce a la pareja en cuestión primero intentaría hablar para ayudar a solucionar el conflicto, y en el caso de que no lo consiguiera, entonces acudiría a la policía; el 14% (n=49) de las mujeres se decanta por esta opción, frente al 6,3% (n=22) de los hombres. Un 3,4% (n=12) de los encuestados afirma que lo que ocurre dentro de una pareja es privado y nadie tiene derecho a meterse en sus asuntos porque no se conocen los detalles ni las motivaciones, de los que el 2,3% (n=8) son mujeres y el 1,1% (n=4) hombres. Solo un 0,6% (n=2) de los estudiantes piensa que hay que denunciar a la víctima o al agresor solo si son personas del propio entorno, siendo un 0,3% (n=1) mujeres y un 0,3% (n=1) hombres). Por último, un 4% (n=14) de los estudiantes se ha abstenido en aportar su opinión, de los que el 3,1% (n=11) son mujeres y el 0,9% (n=3) hombres.

En cuanto a las actuaciones de los estudiantes encuestados ante un caso de violencia de género, el 64% opta por llamar a la policía, si bien casi dos de cada diez estudiantes ignoran qué harían en ese caso hipotético:

Fig. 5

Actuaciones de los encuestados ante un caso de violencia de género (2013)

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	N	%	N	%	N
Avisar a alguien de mi entorno	9,4	33	2,3	8	11,7	41
Llamar a la policía	51,1	179	12,9	45	64	224
Acudir a la vivienda donde oigo la agresión	0,9	3	3,4	12	4,3	15
Nada	1,1	4	0,9	3	2	7
No lo sé	10,3	36	3,4	12	13,7	48
No sabe / No contesta	3,1	11	1,1	4	4,3	15

Fuente: elaboración propia

Casi 8 de cada 10 estudiantes, es decir, el 76,9% (n=269) de los encuestados confiesan que denunciarían un caso de violencia de género al ser testigos

presenciales, de los cuales el 57,7% (n=202) son mujeres y el 19,1% (n=67) hombres. Únicamente el 7,1% (n=25) de los estudiantes no denunciaría un caso de violencia de género al presenciarlo, de los que el 5,1% (n=18) son mujeres y el 2% (n=7) hombres. Un 14,3% (n=50) denunciaría el caso dependiendo de determinados factores, de los que el 11,7% (n=41) son mujeres y el 2,6% (n=9) hombres. Y, finalmente, el 1,7% (n=6) de los encuestados no ha querido aportar su opinión, de los que el 1,4% (n=5) son mujeres y el 0,3% (n=1) hombres.

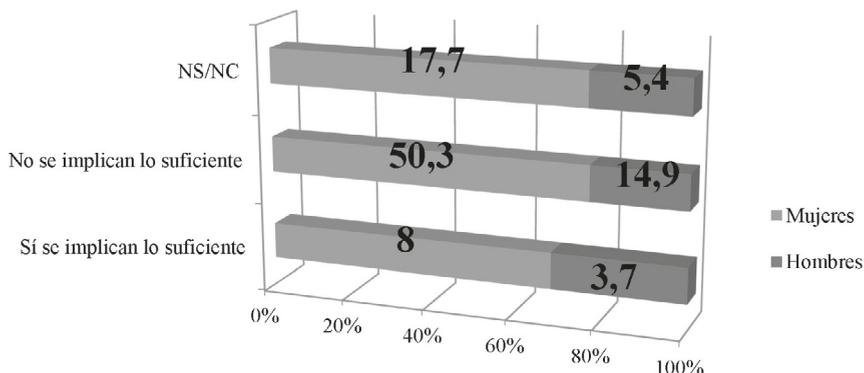
Al preguntar a los encuestados sobre una posible solución para el problema social que representa la violencia de género, hemos percibido dos grandes tendencias grupales: el 50,6% (n=177) de los estudiantes sostiene que la solución pasa por procurar unas leyes más justas, así como unas condenas más duras e íntegras; es partidario de esta opción el 40,3% (n=141) de las mujeres y el 10,3% (n=36) de los hombres. La otra gran tendencia, que alcanza el 40% (n=140) de los encuestados, reconoce que una educación en y para la igualdad entre hombres y mujeres serviría para paliar el fenómeno de la violencia, de los que el 29,4% (n=103) son mujeres y el 10,6% (n=37) hombres. Solo un 3,7% (n=13) de los estudiantes se decanta por evitar el maltrato con un divorcio a tiempo, siendo un 2,6% (n=9) mujeres y un 1,1% (n=4) hombres. Un 2,9% (n=10) de los encuestados aporta otro tipo de soluciones, de los que el 1,7% (n=6) son mujeres y el 1,1% (n=4) hombres. Y, finalmente, un 2,9% (n=10) de los estudiantes se ha abstenido a la hora de responder a esta pregunta.

### *5.2. Consideraciones sobre los poderes públicos y protección de la justicia*

Un 65,1% (n=228) de los estudiantes encuestados critica a los poderes públicos, ya que opina que esos poderes no se implican suficientemente en la problemática de la violencia de género.

El 58,3% (n=204) de los encuestados sostiene que las mujeres solo están protegidas a veces por la justicia, de los cuales el 47,4% (n=166) son mujeres y el 10,9% (n=38) hombres. Un 26% (n=91) está de acuerdo con la protección brindada por la justicia a las mujeres, siendo un 14,9% (n=52) mujeres y un 11,1% (n=39) hombres. Finalmente, un 14,9% (n=52) de los estudiantes afirma que las mujeres no están correctamente protegidas, de los que el 13,4% (n=47) son mujeres y el 1,4% (n=5) hombres. En esta pregunta se ha abstenido un 0,9% (n=3) de los encuestados.

Fig. 6  
 Valoración (en %) sobre la implicación de los poderes públicos en la  
 violencia de género, según los estudiantes encuestados (2013)



Fuente: elaboración propia

De una forma bastante similar, el 53,4% (n=187) de los estudiantes encuestados subraya que los hombres solo están protegidos ocasionalmente por la justicia, de los cuales el 42,3% (n=148) son mujeres y el 11,1% (n=39) hombres. Un 16,9% (n=59) del grupo está de acuerdo con la protección que reciben los hombres por parte de la justicia, de los que el 11,4% (n=40) son mujeres y el 5,4% (n=19) hombres. Casi tres de cada diez encuestados, es decir, el 28,9% (n=101) de los estudiantes cuestionan la protección que reciben los hombres, siendo un 22% (n=77) mujeres y un 6,9% (n=24) hombres. Solo el 0,9% (n=3) de los encuestados se abstuvo en esta pregunta.

El siguiente gráfico ilustra las posturas globales obtenidas por el grupo sobre las opiniones que tienen acerca de la protección que ofrece la justicia tanto a hombres como a mujeres:

Fig. 7  
Percepciones globales (en %) de los estudiantes encuestados ante la protección que ofrece la justicia (2013)



Fuente: elaboración propia

El 58,3% (n=204) de los encuestados considera que la orden de alejamiento protege en parte a la mujer maltratada, pero no al 100%, de los cuales un 42,3% (n=148) son mujeres y un 16% (n=56) hombres. Un 39,1% (n=137) sostiene que la orden de alejamiento no sirve para nada, siendo un 31,7% (n=111) mujeres y un 7,4% (n=26) hombres. Solo un 1,7% (n=6) está absolutamente de acuerdo en que la efectividad de la orden de alejamiento protege a la mujer maltratada, de los que un 1,4% (n=5) son mujeres y un 0,3% (n=1) hombres. Únicamente un 0,3% (n=3) de los encuestados ha decidido no aportar su opinión a esta pregunta.

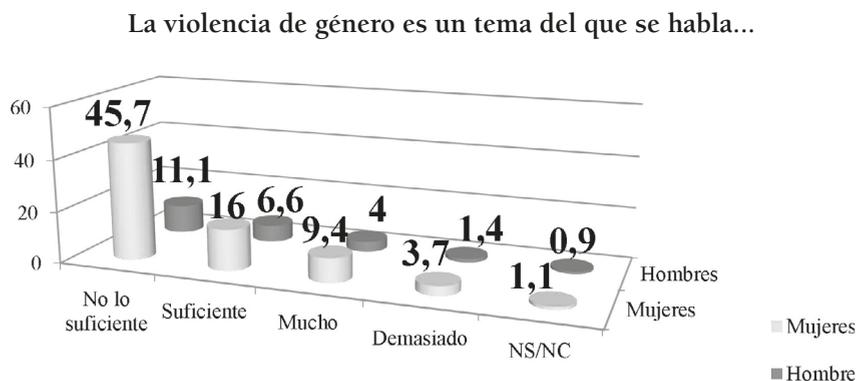
### 5.3. El rol de los medios

Al cuestionar a los estudiantes sobre el papel que cumplen los medios de comunicación con respecto a la violencia de género, el 70,9% (n=248) escoge la opción que subraya la importancia de esos mediadores simbólicos, al reconocer que: *Son muy importantes porque casi toda la información que tenemos acerca de este tipo de violencia nos llega a través de los medios. Por ello, tienen una gran responsabilidad y el deber de informar correctamente y de denunciar todos los casos de violencia de género*; de ese elevado porcentaje, el 52,6% (n=184) son mujeres y el 18,3% (n=64) hombres. Un 15,1% (n=53) de los estudiantes afirma que los medios de comunicación no juegan ningún papel en este problema porque se limitan a informar, de los cuales el 12% (n=42) son mujeres y el 3,1% (n=11) hombres. Un 11,1% (n=39) de los encuestados

denuncia la mala praxis de los medios, ya que: *Tienen una influencia negativa porque dan ideas nuevas a los maltratadores y, aunque sea de manera involuntaria, les incitan a ejercer más violencia*; de ese porcentaje, un 9,4% (n=33) son mujeres y un 1,7% (n=6) hombres. En esta pregunta, se ha abstenido un 2,9% (n=10) de los encuestados.

Casi seis de cada diez estudiantes, o sea el 56,9% (n=199), consideran que no se habla lo suficiente de la violencia de género:

Fig. 8  
Percepciones (en %) sobre el grado de actualidad de la violencia de género, según los estudiantes encuestados (2013)



Fuente: elaboración propia

El 55,7% (n=195) de los estudiantes reconoce que sí que toma conciencia ante las situaciones de malos tratos a mujeres que aparecen en los medios de comunicación, de los que el 41,1% (n=144) son mujeres y el 14,6% (n=51) hombres. Un 38% de los encuestados afirma tomar conciencia sobre este problema solo a veces, de los que el 30,3% (n=106) son mujeres y el 7,7% (n=27) hombres. Solo un 4,3% (n=15) exclama no tomar conciencia ante las situaciones de malos tratos a mujeres difundidas por los medios de comunicación, siendo un 3,1% (n=11) mujeres y un 1,1% (n=4) hombres. Y, por último, un 2% (n=7) de los encuestados se ha abstenido a responder esta pregunta.

Los medios de comunicación, y en menor medida la información adquirida a través de Internet, son los principales actores que fomentan la construcción de los imaginarios sobre violencia de género en los estudiantes encuestados:

Fig. 9  
Principales actores en la construcción de los imaginarios sobre violencia de género, según los estudiantes encuestados (2013)

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	N	%	N	%	N
Experiencias en pareja	3,4	12	0,3	1	3,7	13
Charlas entre amigos	0,9	3	0,9	3	1,7	6
Charlas con los padres	2,6	9	0	0	2,6	9
Las relaciones que he visto en mi casa/ familia	2	7	0,9	3	2,9	10
Trabajos de clase	1,7	6	0	0	1,7	6
Explicaciones de los profesores	2,3	8	0,9	3	3,1	11
Medios de comunicación	39,7	139	13,7	48	53,4	187
Internet	9,4	33	2,9	10	12,3	43
No sabe / No contesta	14	49	4,6	16	18,6	65

Fuente: elaboración propia

Sorprende el hecho de que, según la tabla anterior, casi dos de cada diez estudiantes no saben cuál de los ámbitos ofrecidos tiende a impactar más fuertemente en su cultura sobre violencia de género.

## 6. Discusión y principales conclusiones

La violencia de género es una realidad socialmente visible en España y frente a la que la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas, incluyendo a la juventud, se encuentra sensibilizada. De hecho, los datos aquí presentados reflejan poca incidencia de esta violencia en la muestra: un porcentaje ínfimo de los encuestados declara haber ejercido violencia. Es sin embargo destacable, por un lado, que sean más mujeres que hombres las que declaren haber ejercido violencia contra sus parejas siendo el objeto de la encuesta la violencia de género (lo que denota una distorsión conceptual); y, de otro que, vista la percepción social generalizada que se tiene de este problema, cabe preguntarse

si el dato sobre violencia ejercida o recibida es real o, por el contrario, está influenciada (y no identificada) por los marcos conceptuales subyacentes.

A este respecto y en relación con algunos de los resultados expuestos en el apartado anterior, cabe recordar (se han visto reflejadas precisamente en el citado epígrafe) tres de las principales preguntas de investigación que fueron planteadas al comienzo de este trabajo y que han servido de guía y encauzado este proyecto: a) ¿Cuáles podrían ser los principales actores que tienden a construir el imaginario sobre la violencia de género de los estudiantes encuestados?; b) Los estudiantes y las estudiantes de Sevilla, ¿manifiestan, a grandes rasgos, diferentes percepciones sobre la protección que ofrece la justicia? y c) ¿Cuáles serían las actuaciones más habituales de las y los estudiantes sevillanos ante un caso de violencia de género?

En cuanto a la primera pregunta, ya se ha hecho referencia a la posible distorsión del concepto de violencia de género que manejan las y los estudiantes encuestados, vista su respuesta a la pregunta sobre si alguna vez han ejercido violencia sobre sus parejas. Además, en los párrafos que siguen, se hablará nuevamente del importante papel que juegan los medios de comunicación en la concepción que la población tiene de este grave problema social. Y en relación con esta cuestión, se encuentra otro de los elementos más destacables de la investigación desarrollada en estas páginas: la crítica a las instituciones que hacen las y los estudiantes sevillanos respecto a las medidas para luchar contra la violencia de género (esto tiene que ver con la segunda de las preguntas de investigación planteadas). El 65% de la población encuestada no encuentra suficiente la labor que realizan y el 60% no percibe, además, que las mujeres víctimas estén siempre protegidas. Estos datos –junto con otros aportados en los resultados– evidencian una clara falta de confianza por parte de la juventud estudiantil en las instituciones y en la justicia española con respecto a la violencia ejercida contra las mujeres. De hecho, ni siquiera valoran como adecuadas las medidas existentes en la actualidad, como la orden de alejamiento. Cabe destacar a este respecto que al finalizar 2008, la proporción de mujeres víctimas de 15 a 30 años con protección judicial activa era del 39,2%<sup>29</sup>.

Esto no quiere decir que los jóvenes pretendan suplir las actuaciones del Estado (y se entra aquí de lleno en la tercera pregunta de investigación planteada), pero a tenor de los datos y a pesar de considerarse mayoritariamente un asunto a denunciar en todos los casos, hay aún porcentajes importantes de estudiantes cuya acción en caso de presenciar una agresión no se

---

29. ZURBANO, Belén; LIBERIA, Irene y CAMPOS, Beatriz. «Concepto y representación de la violencia de género. Reflexiones sobre el impacto en la población joven». *Oñati Socio-Legal Series*. OSLS 5, 2 (2015) (En impresión). ISSN: 2079-5971.

correspondería con la que demandan las fuerzas públicas. Así, el 20% de los jóvenes interrogados sugiere que mediaría, que iniciaría charlas para solventar el conflicto, y un 16% que no sabría qué hacer o que no haría nada; es fundamental reflejar este dato, pues supone una contradicción entre el panorama sensibilizado, intolerante y crítico para con la situación actual de violencia contra las mujeres en España, y los comportamientos que aseguran que tendrían ante la presencia de una agresión violenta. Contradicción asimilable al contexto de crecimiento y desarrollo de estos jóvenes que, por un lado, conocen de la igualdad formal en la que se hallan, pero por el otro sufren discriminaciones y violencia a diario<sup>30</sup>.

Volviendo a la cuestión de los actores sociales que más influyen en el imaginario sobre la violencia contra las mujeres que manejan las y los jóvenes encuestados, resulta obvio que los medios de comunicación son agentes decisivos en la estructuración de dicho imaginario ya que, como reconocen las y los estudiantes, suponen la fuente de información primera sobre este problema (seguida de Internet). Dato que debe hacer reflexionar sobre las representaciones que se hacen de esta violencia, los canales que se utilizan y las metodologías para su acercamiento –en su complejidad– a la sociedad y a los jóvenes en particular, ya que es claro a tenor de los datos aquí expuestos que los medios de comunicación afectan de manera notable en la toma de conciencia sobre el problema de la violencia de género.

Visto que los medios se configuran como la fuente de información primera y fundamental para la población joven estudiante (aunque no solo<sup>31</sup>, como ya se ha señalado en la introducción de este trabajo), es destacable, en contraposición, la poca formación al respecto que algunos de estos jóvenes presentan. En esta parte del cuestionario, de tipo abierto, hay quienes han restado importancia a la responsabilidad que tienen los medios en las influencias en la conducta social, ya que estos «sólo informan», denotando así una gran falta de conocimiento y herramientas en la decodificación de los mensajes mediáticos. Si bien hay que destacar lecturas muy positivas –marcadamente femeninas– que aluden al peligro de los mensajes que emiten los medios porque «dan ideas» a los agresores. Esta última idea coincide con lo

---

30. DE MIGUEL, Ana. «Feminismo y juventud en sociedades formalmente igualitarias». *Revista de Estudios de Juventud* 83 (2008), pp. 29-45.

31. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. *Encuesta de opinión sobre la violencia de género. Op. Cit.*

que otros investigadores ya anunciaron como riesgos o efectos de las noticias sobre agresiones a mujeres<sup>32</sup>.

En resumen, los resultados aquí obtenidos evidencian que el fenómeno de la violencia de género es conocido y rechazado y que la mayor parte del conocimiento que se tiene sobre él es resultado de las influencias mediáticas. Las y los jóvenes son críticos con las medidas institucionales y judiciales implementadas y valoran como insuficientes las medidas de seguridad ofrecidas a las víctimas. Además, persiste aún la idea de la violencia de género como disputa o conflicto entre pares entre los que se puede mediar u obtener acuerdo, nada más alejado de la realidad del problema de la violencia de género, y cuya consideración conceptual va a influir (como se ha demostrado en estas páginas) sobre las actitudes a adoptar, por ejemplo, ante un caso de violencia real.

Estos datos y conclusiones deben hacernos reflexionar sobre un panorama político, legislativo y mediático que ha conseguido generar un marco de conocimiento general sobre el problema pero que, sin embargo, está empezando a ser cuestionado por insuficiente: faltan medidas, falta seguridad, hay que cuidar y mejorar los mensajes informativos. Son estas algunas de las claves del cambio que han sido expuestas por los propios encuestados.

## 7. Referencias bibliográficas

- ANDALUCÍA. «Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 247 (2007), pp. 7-29.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Técnicas de Investigación Social* <23.ª edición>. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1993.
- BARREDO, Daniel y OLLER, Martín. *Género, ideología y prensa digital: la construcción informativa del Día Internacional de la Mujer Trabajadora en www.abc.es y www.elpais.com (2001-2010)*. Alicante, Revista Mediterránea de Comunicación, 2012. <<http://goo.gl/Idqj3u>>, consultado el 07-05-2014.
- BERNARD, H. Russell. *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches* <2.ª edición>. Londres, Sage, 2013.

32. LUNA DEL CASTILLO, Juan. *Informe preliminar sobre la distribución espacio-temporal de los feminicidios habidos en España entre los años 2003 al 2010*, 2011. <<http://goo.gl/bDIRr1>>, consultado el 13-04-2012.

SANMARTÍN, José; IBORRA, Isabel; GARCÍA, Yolanda, y MARTÍNEZ, Pilar. *III Informe Internacional. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (estadísticas y legislación)*. Valencia, Centro Reina Sofía, 2010.

VIVES-CASES, Carmen; TORRUBIANO, Jordi y ÁLVAREZ, Carlos. «The effect of television news items on intimate partner violence murders», *European Journal of Public Health* 19 (2009), pp. 592-596.

- BOSCH FIOL, Esperanza y FERRER PÉREZ, Victoria A.: «Nuevo mapa de mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI». *Psicothema* 24, 4 (2012), pp. 548-554.
- COOLICAN, Hugh. *Métodos de investigación y estadística en Psicología*. México, El Manual Moderno, 1994.
- DE MIGUEL, Ana. «Feminismo y juventud en sociedades formalmente igualitarias». *Revista de Estudios de Juventud* 83 (2008), pp. 29-45.
- ESPAÑA. «Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género». *Boletín Oficial del Estado* 313 (2004), pp. 42166-42197.
- GUTIÉRREZ – RAVÉ, Carmen María. «Encuesta a las alumnas sobre la violencia de género». *Innovación y Experiencias Educativas* 16 (2009), pp. 1-8. <<http://goo.gl/wGuwyy>>, consultado el 07-05-2014.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Óscar. *Estadística elemental para Ciencias Sociales*. San José, Universidad de Costa Rica, 2004.
- LIBERA, Irene; ZURBANO, Belén y BARREDO, Daniel. «El concepto social de la violencia de género en España. Aproximaciones a los imaginarios de jóvenes estudiantes (2013)», *Revista interdisciplinaria Estudios de Género de El Colegio de México* 2 (2015) (en impresión).
- LOZANO, José Carlos. *Teoría e investigación de la comunicación de masas* <2.ª edición>. México, Pearson Educación, 2007.
- LUNA DEL CASTILLO, Juan. *Informe preliminar sobre la distribución espacio-temporal de los feminicidios habidos en España entre los años 2003 al 2010*, 2011. <<http://goo.gl/FMrOKf>>, consultado el 13-04-2012.
- MINISTERIO DE IGUALDAD Y UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Centro de Publicaciones, 2010. <<http://goo.gl/nU8nZJ>>, consultado el 27-11-2013.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. *Encuesta de opinión sobre la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, 2011. <<http://goo.gl/ijg278>>, consultado el 03-12-2013.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. *Análisis de la encuesta sobre percepción social de la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, 2013. <<http://goo.gl/ndDxbt>>, consultado el 04-06-2014.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* [A/RES/48/104], 1993.
- SANMARTÍN, José; IBORRA, Isabel; GARCÍA, Yolanda y MARTÍNEZ, Pilar. *III Informe Internacional. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (estadísticas y legislación)*. Valencia, Centro Reina Sofía, 2010.

- VIVES-CASES, Carmen; TORRUBIANO, Jordi y ÁLVAREZ, Carlos. «The effect of television news items on intimate partner violence murders». *European Journal of Public Health* 19 (2009), pp. 592-596.
- ZURBANO, Belén. «El concepto violencia de género en la prensa diaria nacional española». *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia* 7 (2012), pp. 25-44.
- ZURBANO, Belén. *Guía para la comunicación de la violencia de género. Fuerzas y cuerpos de seguridad*. Consejería de Justicia e Interior, Sevilla, 2014.
- ZURBANO, Belén y LIBERIA, Irene. «Revisión teórico-conceptual de la violencia de género y de su representación en el discurso mediático. Una propuesta de resignificación». *ZER: Revista de Estudios de Comunicación* 36 (2014), pp. 121-143.
- ZURBANO, Belén; LIBERIA, Irene y CAMPOS, Beatriz. «Concepto y representación de la violencia de género. Reflexiones sobre el impacto en la población joven». *Oñati Socio-Legal Series. OSLS* 5, 2 (2015) (En impresión). ISSN: 2079-5971.

# LA INFLUENCIA DEL ARQUETIPO DE LA GRAN MADRE EN EL *BULLYING* A TRAVÉS DE *CARRIE*<sup>1</sup> (1974) DE STEPHEN KING

MARTA G. MORENO

Recibido 13-01-2015

Aceptado 27-04-2015

## Resumen

Los arquetipos del inconsciente colectivo ponen al descubierto ciertos complejos que subyacen en la psique y que son proyectados por esta. La adolescencia es un momento crucial, en el que un entorno familiar inapropiado en contra de su desarrollo social, puede traer unas consecuencias nefastas en el progreso psicológico del adolescente. La literatura, como reflejo de nuestras vivencias, es de nuevo una herramienta de análisis relevante con la que poder exponer cómo el matriarcado puede dificultar el desarrollo normal en la etapa adolescente. A través de la psicología analítica y la simbología de los arquetipos, relacionaremos el arquetipo de la Gran Madre y la influencia en la víctima de *bullying*. La novela *Carrie* (1974) nos ayudará a ilustrar tales cuestiones y a explicar cómo estas experiencias son asimiladas por la psique.

**Palabras clave:** *bullying*, arquetipos, adolescencia, Gran Madre.

## Abstract

The archetypes from the collective unconscious reveal some complexes that lie beneath the psyche and which are projected by it. Adolescence is a crucial moment when an inappropriate family environmental against its social development, it can suppose terrible consequences in the psychological development of the adolescent. Literature, as a reflection of our life experiences, is again a relevant analysis tool to explain, how matriarchy, can complicate a normal stage of development in adolescence. Through analytical psychology, the symbology of the archetypes will relate the Great

---

1. KING, Stephen. «Carrie»: *The Shining, Carrie and Misery*. Great Britain. Chancelor Press, 1993, pp. 319-439.

Mother archetype and the influence in the bullying victim. *Carrie* (1974) will help us to explain these questions and how these experiences are assimilated by the psyche.

**Keywords:** bullying, archetypes, adolescence, Great Mother.

## 1. Introducción

Es algo desafortunado que la feminidad en la literatura, en términos psicoanalistas, solo sea vista a partir de una lectura crítica freudiana, en la que las teorías de Jung, sin embargo, no han sido tenidas en cuenta con la frecuencia con la que se debiera. De acuerdo con Ortiz-Osés<sup>2</sup>, Jung es, frente a Freud, religioso. El primero de ellos ataca la característica unidimensional del Cristianismo, que, de acuerdo con el psicólogo suizo, creó un Dios todo bondad, perfección y, por supuesto, perteneciente al género masculino, responsabilizando al Ser humano del mal, representado por la Mujer (Eva). No es de extrañar que en diversas proyecciones religioso-profanas, la Trinidad cristiana se complete en Cuaternidad que asume la sombra, o dicho de otra forma, el mal o pecado, bajo la figura de la mater-materia, Eva o la Mujer. Esta explicación no es más que la punta del iceberg de lo que esta idea puede repercutir, no solo en el concepto de los hombres sobre la mujer, sino en el de la mujer sobre su propio género. Por ello, aspectos como los personajes que integran la narrativa de lo gótico y el porqué de su analogía con la mitología, el folclore e incluso aspectos como la religión en su creación, no han sido demasiado atendidos desde el enfoque de la psicología analítica de los arquetipos. En concreto, el conocimiento del arquetipo de lo femenino que se sustrae a partir de las creaciones femeninas de lo inconsciente en su carácter elemental negativo, no solo ha iluminando un nuevo camino sobre los recursos literarios en la narrativa de lo gótico, sino que, además, nos ha dado un enfoque más profundo sobre ciertos clichés que han desembocado en personajes arquetípicos, como ocurre en la obra que nos ocupa.

La forma que tiene de hablarnos el inconsciente es, en ocasiones, a través de las representaciones simbólicas en imágenes. Esto se convierte según Neumann, «en un manantial creativo del espíritu humano»<sup>3</sup>. Así pues, el influjo que el inconsciente deja entrever también se manifiesta en forma de arquetipo, idea que Neumann recoge de palabras de Jung: «Con total independencia

---

2. ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Arquetipos y Sentido*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1988.

3. NEUMANN, Erich. *La Gran Madre: Una fenomenología de las creencias femeninas de lo inconsciente*. Madrid, Editorial Trotta, 2009, p. 31.

de lo que trate de decirnos, todo contenido arquetípico es en principio una metáfora»<sup>4</sup>.

Por ello, el arquetipo nos habla, y lo hace en todos los ámbitos de la cultura. Establece una relación, en este caso con la literatura, que nos permitirá saber el porqué del impacto producido por la novela que nos ocupa. Asimismo, los arquetipos nos darán a conocer el porqué de numerosos comportamientos que nos llevan, en muchos casos, a no poder realizar las pautas establecidas en la sociedad, complicando la integración en la misma. El acoso escolar al que las víctimas se ven sometidas se produce como consecuencia de ambientes familiares desestructurados. Tal y como en el caso que nos ocupa, la educación que recibe la joven Carrie por parte de su madre, produce tal rechazo social, que se convierte en objeto de *bullying* por parte de sus compañeras de instituto.

En este trabajo analizaremos los rasgos arquetípicos de la Gran Madre en sus diversas representaciones simbólicas, para ver qué relación tienen con la violencia que recibe Carrie, pues este estudio trata de encontrar la raíz del acoso al que se ve sometida la joven en el entorno escolar, categorizando para ello a dos de los personajes femeninos: madre e hija. Las características sustraídas del carácter elemental y transformador de la Gran Madre, Madre Bondadosa y Madre Terrible como un grupo arquetípico homogéneo visto a partir de la fenomenología de las creaciones femeninas de lo inconsciente, serán la base de nuestra metodología. Ello se lleva a cabo en los epígrafes siguientes.

## 2. Metodología

Desde siempre la mujer ha sido considerada un misterio en su naturaleza. Una naturaleza que en ocasiones ha formado más parte de lo mágico que de lo terrenal. La capacidad de dar vida, sus ciclos menstruales etc. Quizás la única manera de comprender lo femenino sea sólo viendo cómo se dirigen y dónde se originan sus impulsos y sentimientos. Para Brenna<sup>5</sup>, Freud<sup>6</sup> opina en su teoría de la feminidad que la fuerza de cualquier tipo de afecto, ya sea ira, envidia, amor u odio, supondrá la base para el nivel económico de organización psíquica. Este orden psíquico era uno de los elementos a los que se refirió Freud<sup>7</sup> dentro de su teoría de los niveles de organización psíquica. Además del nivel económico, se encontraban el nivel topográfico, y

4. *Ibidem*.

5. BRENNNA, Teresa. *Interpretation of the Flesh: Freud's Theory of Feminity*. London, Routledge 1992.

6. FREUD, S. *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Madrid, Alianza Editorial 1972.

7. FREUD, S. *La interpretación de los sueños*. Barcelona, Planeta –De Agostini 1985.

el dinámico. En el diseño de esta teoría, Freud atendería a la hipótesis de lo físico, los procesos de la energía psíquica, y la confabulación de la carne. A pesar de que no ha sido una teoría especialmente bienvenida, para Brenna<sup>8</sup>, era la única que podía acercarnos a la solución del misterio de la feminidad. Pero centrémonos en las vertientes de lo físico y la conspiración de la carne en lo femenino. Según Brenna<sup>9</sup>, Freud sostiene que todo aquello que nos hace cambiar una idea, un pensamiento, de alguna forma se refleja físicamente. Todo aquello que envuelve a las emociones se ve reflejado en lo físico, ya se externa o internamente.

Neumann afirma lo siguiente, refiriéndose a la constitución de la principal manifestación del arquetipo: «Como condición *a priori*, los arquetipos representan el caso psíquico especializado del *pattern of behaviour* familiar para el biólogo que confiere su naturaleza específica a todos los organismos vivos»<sup>10</sup>. Es a partir de ahí cuando el arquetipo opera para con el individuo en un carácter compulsivo, que además está conducido por un mecanismo emocional, como es el caso que concierne a la novela que se está analizando. Al respecto de la demarcación de un arquetipo, este se ve también vinculado a una intensa agitación bio-psíquica. Sin duda, aflora a través de un carácter con tintes impulsivos, así como desde el punto de vista del instinto, con la afectividad, en la que un arquetipo domine la personalidad sobre la que opera.

La influencia del arquetipo va más allá de su ejecución inconsciente. Su persistencia debe tenerse en cuenta, ya que permanece como una disposición auto-exhortativa inconsciente de la personalidad que influye en el humor, en las ideologías de ésta, así como en sus intereses, y en su consciencia. Es importante mencionar lo dicho por Neumann<sup>11</sup> referente a la vinculación de estos con los estados psicóticos, algo en lo que no nos detendremos, pero que debemos tener en consideración para la perspectiva desde la que hay que entender el análisis de esta novela. Sobre todo, fijando nuestra atención en esta perspectiva, a propósito de Mrs. White, y, por ende, en la influencia<sup>12</sup> que ejerce sobre su hija, a partir de lo dicho.

El arquetipo puede aparecer en muchas ocasiones estableciendo la situación actual que se está viviendo. En otras palabras y de acuerdo con

---

8. BRENNNA, Teresa. *Op. cit.*, p. 5.

9. *Ibidem*.

10. NEUMANN, Erich. *Op. cit.*, p. 20.

11. *Ibid.*, pp. 19-34.

12. Expondremos a lo largo de nuestro análisis, cómo el entorno familiar visto a través del arquetipo de la Gran Madre, y por ende del Gran Femenino, es el origen del *bullying* que sufre Carrie.

Neumann<sup>13</sup>, la manifestación del arquetipo como la forma simbólica que tiene de expresarse el inconsciente.

Neumann<sup>14</sup> afirma que todos los contenidos del inconsciente se expresan como *femeninos*. Lo inconsciente da cabida también a todo tipo de complejos, instintos y arquetipos tanto de género masculino como femenino. Por lo tanto, la opacidad, en relación a la consciencia, que subyace en lo inconsciente hará sus manifestaciones a través de lo femenino. Así pues, veamos dichas manifestaciones.

La denominada Madre Terrible, en términos del arquetipo, tal y como Neumann<sup>15</sup> denominaría el lado negativo de la feminidad, que adquiere la gran mayoría de sus imágenes del carácter negativo, manifestadas a través de iconos generados en las diferentes formas de arte. No obstante, este lado más oscuro, sinónimo de muerte, abismo, necesidad de víveres, peligro, y desamparo, no es el único. El lado femenino más amable, según Neumann<sup>16</sup>, administra calor, da vida, alimento y amparo, algo que quizás vemos más relacionado con lo materno. Así que nos encontramos con una mujer que por un lado da vida y por otro la arrebatada.

Neumann<sup>17</sup> utiliza un diagrama distinto para probar la división de la feminidad en dos caracteres: el *elemental* (M) catalogada como lo maternal y el *transformador* (A), catalogada como el *ánima*. Aunque realmente no estamos interesados en subrayar el carácter positivo de ambos, diremos, para que el lector vea con más claridad, que el personaje de la madre que aquí nos ocupa se encuentra lejos del mismo, mientras que sobresale el aspecto más negativo. Es importante, sin embargo, señalar que ambos caracteres pueden operar al mismo tiempo. Es más, a priori, el carácter transformador está dentro del elemental, ya que es inherente a la naturaleza, pero es el más fuerte, el que finalmente destacará sobre el segundo. En rasgos generales, el carácter elemental operará donde la armonía resida como si de un *status quo* se tratara. En relación al carácter transformador ocurre todo lo contrario: este se decanta más por el lado de la transformación, el dinamismo y el desarrollo.

Así pues, el carácter elemental, al igual que el transformador, se divide en dos caras, la positiva y la negativa. El carácter elemental (M) en general representa el lado más conservador de la psique. El carácter elemental positivo (M+) destaca las características de una figura maternal más bondadosa,

---

13. NEUMANN, Erich. *Op. cit.*, pp. 19-34.

14. *Ibid.*, pp. 34-39.

15. *Ibid.*, pp. 39-52.

16. *Ibidem*.

17. *Ibid.*, pp. 101-319.

que nutre, da vida y cobijo. Es normalmente un personaje muy bello, que está relacionado con los colores de la tierra y la vegetación. El carácter elemental negativo (M-) encuentra su origen, según Neumann, en la Madre Terrible, o la Vieja Bruja: «en la experiencia interna, y la angustia, el espanto y el temor a la amenaza implicada por el Gran Femenino»<sup>18</sup>. El carácter elemental negativo (M-) es asociado con los colores rojo y negro, así como con toda la imaginaria de la muerte. Dichas representaciones del arquetipo (M-) son de aspecto tenebroso y en definitiva el objetivo es destruir mediante su carácter opresivo.

Por otro lado, tendríamos el carácter transformador (A), también con dos caras. De acuerdo con Neumann<sup>19</sup>, este se separa del carácter elemental adquiriendo su propia autenticidad. El aspecto más simbólico de este carácter se erige en relación a todos los misterios que se dan dentro del cuerpo de la mujer: menstruación, embarazo, alumbramiento o lactancia. A menudo instigan cambios positivos o negativos. Su actuación para con quienes la proyectan es indirecta. Por un lado, su vertiente más positiva (A+) está inspirada en figuras virginales, que ayudan, bien mediante la atracción sexual, bien mediante la inspiración. Los colores asociados a esta figura son la gama de los tonos pastel. Son inocentes y naturales, así como de una belleza delicada. Por último, encontramos la feminidad en su versión del carácter transformador negativo figurada en una Seductora, o Joven Bruja (A-). Su objetivo es extenuar al personaje mediante la seducción, hechizos o la tentación. Es relacionada con colores vivos, sobretodo el rojo y el negro. Destaca por su belleza sensual e impactante.

### 3. Análisis

La moralidad de los valores en su aspecto más negativo y positivo ha sido transmitida a la literatura a través del folclore y la mitología. La maldad está ligada en muchas de sus formas a la tragedia. Según el autor, la maldad se ha visto infundida por la religión con intenciones retóricas (Reinado del Mal) y estéticas (penumbra, tinieblas, terror)<sup>20</sup>. La primera idea de la maldad aunada al pecado es introducida por el Cristianismo, causada por la desobediencia y la ofensa a Dios por Eva en el Edén, por la que se vería castigada la humanidad. En la simbología más cristiana, como detalle a tener en cuenta, el cuervo

---

18. *Ibid.*, p. 153.

19. *Ibid.*, pp. 211-319.

20. PAULSON, Ronald. *Sin and Evil: Moral values in Literature*. New Haven & London, Yale University Press, 2007.

guía a Eva, y de ahí que esta solo nos guíe por las tinieblas. En su versión opuesta, encontraríamos la paloma, que guía hacia la luz. Pero hasta ahora, hemos mostrado el Mal, con mayúscula, referido al pecado, como una creación mitológica por parte del cristianismo que lo explica, y en la que observamos referencias en la novela:

And God made Eve from the rib of Adam. 'And Eve was weak and loosed the raven on the world...' (and the raven was called Sin, and the first Sin was Intercourse. And the Lord visited Eve with a Curse, and the Curse was the Curse of Blood. And Adam and Eve were driven out of the Garden and into the World and Eve found than her belly had grown big with a child<sup>21</sup>.

El otro concepto de maldad se refiere a la idea de dañar, infligir sufrimiento a otros. La abominación y la corrupción son términos inherentes a la definición de maldad. El primero recoge todo tipo de blasfemia, mientras que el segundo está relacionado con la pertenencia a un extremo que define en cualquiera de sus vertientes a los opuestos por excelencia: el bien y el mal (ej; espíritu vs. Carne, Luz vs. Oscuridad). En el Nuevo Testamento, el dominio de Dios sobre el mal desapareció, y tal y como estaba constituido en el Antiguo Testamento, ahora tenía su propio campo de acción. El término Satán aparecería entonces para designar a su oponente. La mayor actuación sobre el hombre por parte de Satán se resume en los Siete Pecados Capitales, y por otro lado, en las brujas, y hechiceros, personas con poderes diabólicos que forman parte del séquito del mal. A partir de aquí, numerosas formas de expresión del mal se han dado de mano del folclore y de la mitología, bien con representaciones simbólicas, bien alegóricas. Y es en la mitología dónde la mujer tendría su papel estrella, sobre todo si este está deformado una vez más por la religión. Así pues, la maldad es vista por Mrs. White, no solo en las mujeres como las pecadoras por defecto, sino por las hacedoras de pecados:

And there was a second Curse, and this was the Curse of Childbearing, and Eve brought forth Cain in sweat and blood... And following Cain, Eve gave birth to Abel, having not yet repented of the Sin of Intercourse. And so the Lord visited Eve with a third Curse, and this was the Curse of Murder... And still Eve did not repent, nor all the daughters of Eve, and upon Eve did the Crafty Serpent found a kingdom of whoredoms and pestilences<sup>22</sup>.

De acuerdo con Bennardo<sup>23</sup>, el cristianismo provocó en la sociedad una psicosis hacia el sexo, desencadenando una aversión neurótica que rozaba la

21. KING, Stephen. *Op. cit.*, pp. 345-346.

22. *Ibid.*, pp. 345-346.

23. DI BENNARDO, Filippo Giuseppe. *La insurrección de Lilith*. Sevilla, Arcibel, 2009.

represión. El miedo desatado por alcanzar el ideal místico estimuló una visión del cuerpo y de la sexualidad, motivando resultados negativos para la mujer<sup>24</sup>. Esta lucha entre la carne y el espíritu hizo que se sustituyera la carne por lo femenino, haciendo que los males fueran sinónimo de feminidad. De ahí su identificación con el demonio y, por lo tanto, con su carácter negativo. Sin duda, este concepto de la feminidad ocasionó que la mujer personificara la tentación que empuja al hombre a la perversión del sexo. No obstante, los tres arquetipos por excelencia que han definido a la mujer giran en torno a lo sexual: «como virgen (caracterizado por la ausencia de sexualidad), como esposa y madre (que representa la sexualidad con un varón, con el marido) y como prostituta (donde la sexualidad femenina se manifiesta con varios hombres)»<sup>25</sup>.

Allí donde la transformación de la materia con más claridad se denota es en la transformación alquímica de la personalidad humana. Pero mucho antes de aparecer en los misterios como una experiencia anímica y personal, se vive en su proyección en la naturaleza animada. Por ello hay una gran cantidad de símbolos de la transformación espiritual del reino natural que se componen de símbolos más misteriosos. De ahí que se dé la relación entre la simbología de lo somático y del recipiente, relacionados con el Gran Femenino donde se da la simbología más abstracta del carácter matriarcal. Dentro de su simbología, al igual que la sangre se transforma en leche, como derivación del nacimiento, como obra de creación por parte del Gran Femenino; el elixir de la vida conserva su simbología natural y se manifiesta en los símbolos de la planta o del fruto de la inmortalidad, de la flor o de la pepita, y además, según demostraremos más adelante, de la sangre como fruto de la vida<sup>26</sup>.

La violencia entre pares suele ser resultado de las relaciones entre los agresores y sus respectivos entornos de desarrollo tales como el social, el cultural o el familiar. Entre estos contextos queremos destacar la relación que existe también entre la víctima de *bullying*, el entorno familiar y el social. En ocasiones, debido al bagaje familiar<sup>27</sup>, la percepción social como individuo no es

---

24. El entorno familiar de Carrie basado en el fundamentalismo cristiano será el causante de su inadaptación social. Las creencias de la mujer como encarnación del mal, en todos los aspectos inherentes al género, serán el eje principal en el que la madre de la protagonista basa sus creencias, y que por supuesto impondrá a Carrie.

25. DI BENNARDO, Filippo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 46.

26. NEUMANN, Erich. *Op. cit.*, p. 30.

27. El entorno familiar de Carrie está compuesto únicamente por su madre. Este se basa en las enseñanzas dictadas por el fundamentalismo cristiano, fe en la que se refugió Mrs. White, tras una mala experiencia sentimental con el padre de Carrie. Dicha experiencia la afectó de tal forma que trastocó su concepto de la feminidad, pasando a ser

aceptada, siendo entonces cuando se puede convertir en víctima de *bullying*<sup>28</sup>. Además, de acuerdo con Arroyave<sup>29</sup>, la adolescencia es un período en el cual la probabilidad de sufrir estas agresiones es mayor.

El arquetipo del Gran Femenino en su carácter negativo efectivamente devora y aborrece lo que forma parte de su esencia como tal. En el caso que nos ocupa, Mrs. White<sup>30</sup> rechaza la propia naturaleza de su hija, algo inherente también a ella, en ambos sentidos. Por ello, nuestra idea es la de ofrecer la perspectiva del arquetipo de la Gran Madre como causa en las agresiones de *bullying*:

‘O Lord,’ Momma declaimed hugely, her head thrown back, ‘help this sinning woman beside me here see the sin of her days and ways. Show her that if she had remained sinless the Curse of Blood never would have come on her’<sup>31</sup>.

El apoyo social se inicia antes del nacimiento, y con el tiempo se consolida mediante las interacciones con la familia, y es partiendo de estas interacciones, que se extiende al entorno social<sup>32</sup>. De acuerdo con Neumann<sup>33</sup>, la primera experiencia que tiene el niño de la madre es la Gran Madre, después vendrá el conocimiento objetivo de su madre. Stephen King presenta a Carrie como una dependiente absoluta de su madre, a pesar de todo lo que supone, King hace uso de este arquetipo en su estadio originario: «la realidad de un todopoderoso ser femenino numinoso del que depende por entero»<sup>34</sup>. Podemos observar cómo Carrie, incluso al ser castigada y vapuleada por su madre, simplemente por ser mujer, le pide socorro para que le cuente qué pasa, no habiendo más explicación que la necesidad por naturaleza de lo materno, a pesar de que intente destruirnos, ya que forma parte de ello:

---

concebida, desde entonces, como único exponente de la maldad y la lascivia. Enseñanza que impone a su hija en un ambiente familiar austero, violento y delirante.

28. VÁLDÉS, A. y MARTÍNEZ, E. A. «Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria». *Avances en Psicología Latinoamericana* 32 (2014), pp. 447-457.

29. ARROYAVE, Pilar. «Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*». *Revista CES Psicología* 5 (2012), pp. 118-125.

30. Tal y como iremos observando a lo largo del análisis, la figura de Mrs. White en su proyección del arquetipo de la Gran Madre, en el carácter negativo, se va desvelando como origen del acoso al que se ve sometida su hija. Nos centraremos en un entorno familiar desestructurado y represivo, cuyo impacto en la psique de la joven, va destapando la influencia del arquetipo de la Gran Madre como causante del *bullying*.

31. KING, Stephen. *Op. cit.*, p. 346.

32. ORCASITA, L. y URIBE, A. «La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes». *Psychologia: avances de la disciplina* 4 (2010), pp. 69-82.

33. NEUMANN, Erich. *Op. cit.*, p. 30.

34. *Ibid.*, p. 30.

Momma's magnified eyes swam in front of her.  
 'You spawn of the devil,' she whispered.  
 'Why was I so cursed?'<sup>35</sup>

Tal y como indica Neumann, la dinámica del arquetipo<sup>36</sup> revela la influencia manifestada mediante emociones positivas y negativas. En el caso de emociones negativas, del arquetipo de la Gran Madre, encontramos la idea de que el yo pueda ser subyugado<sup>37</sup>. Estos estados pueden sobrevenir mediante estados maníacos. Dichos estados se ven reflejados de forma inconsciente además de apoderarse de la consciencia. En el caso de Carrie, la hija, como víctima de la influencia de su madre, se convierte en el objetivo de estos estados maníacos proporcionados por la influencia de su madre.

Así pues, podemos observar la importancia del funcionamiento del núcleo familiar en la etapa adolescente, y por ende, en la estructura del apoyo social debido a la cantidad de cambios a los que se ve sometido el individuo<sup>38</sup>.

Mrs. White está atormentada por el fundamentalismo y hace que las manifestaciones de esta autoridad, en términos religiosos, avasallen en su figura maternal a su hija con un peso demoledor en la psique de la última. Veamos un ejemplo de la desfigurada visión de lo femenino que tiene Carrie, tal y como hemos mencionado anteriormente, propiciado por el concepto que su madre le ha transmitido de lo femenino. Concepto que le impedirá su propio desarrollo como mujer y que propiciará que sea objeto del rechazo de su propio género en forma de *bullying*:

She was wearing a little yellow dress, sort of cute but awfully long for a little girl in the summer. It came down to her shins.  
 'She didn't smile back. She just pointed and said, «What are those?»  
 'I looked down and saw that my top had slipped while I was asleep. So I fixed it and said, «Those are my breasts, Carrie».  
 'The she said-very solemnly: «I wish I had some».  
 'I said: «you have to wait, Carrie...  
 'No, I won't», she said. «Momma says good girls don't» She looked strange for a little girl, half sad and half self-righteous.... «Well, I'm a good girl. And doesn't your mother have breasts?»...

35. KING, Stephen. *Op. cit.*, p. 347.

36. Nuestro objetivo es exponer la influencia que tiene el carácter negativo del arquetipo de la Gran Madre (proyectado en Mrs. White) en la inadaptación social de Carrie, como muestra de la influencia de la faceta más negativa del arquetipo.

37. NEUMANN, Erich. *Op. cit.*, p. 19.

38. FERNANDA U. Ana; ORCASITA T. Linda y AGUILLÓN G. Erika. «Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia». *Psychologia: Avances de la disciplina* 6 (2012), pp. 83-99.

‘She lowered her head and said something so softly I couldn’t hear it...She called them dirtypillows, as if it was all one word’<sup>39</sup>.

En el caso que nos ocupa de dos mujeres tan diferentes, como iguales, el concepto de la maternidad y la feminidad es visto desde dos perspectivas bien distintas, incluso por ellas. Pero centrémonos en el significado del arquetipo en sí, y lo que puede hacer en nosotros<sup>40</sup>.

De acuerdo con Herrera<sup>41</sup>, el criterio bajo el que el núcleo familiar debe funcionar está directamente relacionado con la finalidad de impulsar el desarrollo pleno de sus miembros de forma satisfactoria. Es por ello curioso que toda la vorágine que se crea en la vida de Carrie se desate a la vez que la menstruación<sup>42</sup> aparece en su vida por primera vez. El motivo de destacarlo se debe a la correlación entre menstruación, la llegada de la misma en el período adolescente, y el entorno familiar, en relación a la ocultación. Elementos que hacen que Carrie sea, una vez más, víctima de las agresiones de sus compañeras: «Momma closed the door behind her. ‘You’re a woman’, she said softly... ‘Why didn’t you tell me?’ I was so scared! And the girls all made fun and threw me things and-’»<sup>43</sup>.

De acuerdo con Horney<sup>44</sup>, es necesario prestar atención a las perturbaciones que se relacionan con los días antes de la llegada del flujo menstrual. A la vez, este proceso sintomático se ve, indudable e irremediamente ligado a otros de irritabilidad, o de carácter depresivo. Eso sí, esto no quiere decir, de acuerdo con Horney<sup>45</sup>, que esté relacionado con perturbaciones de índole psicológica o histérica, como es el caso que nos ocupa. No debemos olvidar, comenta Horney<sup>46</sup>, que una vez el flujo menstrual ha hecho su aparición, esta sintomatología desaparece.

39. KING, Stephen. *Op. cit.*, p. 334.

40. La proyección del arquetipo de la Gran Madre en Carrie se entiende a partir de la correspondencia entre el período de la adolescencia (cuando Carrie es víctima del bullying), el ambiente familiar y el desarrollo psicológico de la adolescente. Es entonces cuando vemos cómo la influencia del arquetipo tiene consecuencias negativas.

41. HERRERA, P. M. «La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud». *Revista Cubana de Medicina Integral* 13 (1997), pp. 1-4.

42. Una de las situaciones de bullying que sufre Carrie se relata al comienzo de la novela, con la llegada de su primera menstruación. Ante una situación inesperada y desconocida para la joven, lejos de ser comprendida, se convierte de nuevo en blanco de las risas e insultos de sus compañeras en una situación de humillación provocada por el desconocimiento de su cuerpo.

43. KING, Stephen. *Op. cit.*, p. 346.

44. HORNEY, Karen. *Psicología Femenina*. Madrid, Alianza Editorial, 1977.

45. *Ibid.*, pp. 111-121.

46. *Ibidem*.

Si atendemos al hilo de la novela que nos ocupa, la idea de que Carrie haya tenido su primera menstruación está directamente ligada a su vez, con lo que Horney<sup>47</sup> denomina conflictos vinculados con el deseo de ser madre. Es decir, si comparamos todo lo dicho anteriormente, en paralelo con el arquetipo de la Gran Madre, nos topáramos con el carácter elemental de la madre (M). Enfrentado simbólicamente a madre e hija, tendríamos el carácter elemental positivo (M+) proyectado en Carrie, de acuerdo a su madre, ya que Carrie aunque no sepa que lo es, tampoco lo ve como nada negativo. Sin embargo, su madre se proyecta definitivamente en Carrie como el carácter elemental negativo (M-). Por un lado, se debe a que su madre, una vez su hija está sucumbiendo al lado más negativo de la mujer, rechaza (devora) a lo que ella una vez le dio vida. Esto además es perfectamente lógico, ya que estos caracteres también se relacionan con la idea que tiene la feminidad de sí misma. Es decir, lo que proyecta Carrie de sí misma al tener la menstruación por ser hacedora de vida y, como hija, frente a lo que rechaza su madre. Ambas proyectan lo que la otra niega o rechaza. Carrie rechaza a su madre (M-) y su madre (M-) rechaza a su hija (M+), nueva fuente de vida, lo que para su madre es sinónimo de pecado y de algo a devorar.

Es necesario entonces continuar hablando de la perturbación que ha podido desencadenar en Carrie la llegada de la menstruación. Basándonos en las teorías de Horney<sup>48</sup>, la aparición del flujo desemboca en impulsos violentos, así como en fantasías, sentimientos depresivos o falta de energía, lo que produce una opresión tal que acabe siendo la causa de ciertas perturbaciones..

La perturbación que se crea en Carrie puede estar relacionada con una parte más psíquica. Su desasosiego va más allá, ya que llega incluso a tambalear su visión de lo femenino. Por ello que se crea el enfrentamiento con su madre. Ahora, siendo Carrie consciente de su papel en la feminidad, se da cuenta de que lejos de ser algo negativo, tiene ahora la capacidad de ser portadora de vida (M+). El conflicto, si cabe, aún es mayor cuando tiene que enfrentarse con la que una vez le dio vida (M+), y que es ahora la que también quiere aniquilarla (M-). Aniquilación que la madre muestra desde el principio invalidando la capacidad de su hija de relacionarse socialmente, para más tarde, contaminar el empeño por parte de Carrie de integrarse en su entorno social. Mrs. White no cesará en su empeño de aniquilar cualquier muestra de lo femenino, con charlas delirantes como la relacionada con la menstruación:

---

47. *Ibid.*, pp. 206-207.

48. *Ibid.*, pp. 111-121.

And Eve was weak and loosed the raven on the world,' Momma continued,' (and the raven was called Sin, and the first sin was Intercourse. And the Lord visited Eve with a Curse, and the Curse was the Curse of Blood...And there was a second Curse, and this was the Curse of Childbearing, and Eve brought forth Cain in sweat and blood...Now Momma dragged her, half-standing and half-crawling, down to the altar, where both fell on their knees.<sup>49</sup>

La madre de Carrie (M-) deja de ser un ejemplo para ella cuando su profesora de gimnasia, Miss Desjardin<sup>50</sup> (A+), aparece proyectándose como carácter transformador positivo, dándole todo lo que su madre (M-) pretende devorar. En la medida de lo posible, Miss Desjardin le dará protección frente al acoso escolar al que se ve sometida. Veamos uno de los ejemplos donde Miss Desjardin acude en su ayuda con la llegada de la menstruación:

'It hurts,' Carrie goarred. 'My stomach...'  
'That passes,' Miss Desjardin said. Pity and Self-shame met in her and mixed uneasily. ...She took one of the sanitary napkins from the broken dispenser and unwrapped it.  
'Look,' she said. 'Like this'<sup>51</sup>.

Sin duda, una forma de ponerle el broche final al lado más despiadado de la figura de la Gran Madre, desde la perspectiva del que debe vivir bajo su cobijo, es el poema que Carrie escribió para el colegio, el cual denotaba desesperación por doquier. Recoge la versión más oscura del Gran Femenino. Es su versión M- (Madre Terrible). El poema demuestra cómo Carrie no entiende, cómo no encuentra protección, ni por parte de Dios ni de su madre, los cuales tendrían el deber de hacerlo. De acuerdo a la metodología de la interpretación que hemos seguido, Carrie se pregunta ¿qué sigue haciendo mal, si hace lo que su madre le ordena? Instintivamente, sabe que algo falla en toda esta ecuación, ya que la realidad bajo la que le han hecho vivir no le hace sentirse a salvo. En definitiva, Carrie está destinada a crecer y morir en una serie de incoherencias que, una vez llegada la adolescencia, no entiende y sin duda, rechaza, aunque la fuerza del Gran Femenino es tan poderosa que hará que perezca bajo las mismas llamas que consumen a su madre, en un sentido real y metafórico, y devorada por aquella que un día le dio la vida.

49. KING, Stephen. *Op. cit.*, pp. 345-346.

50. Miss Desjardin refleja el carácter positivo del arquetipo de la Gran Madre. La profesora intenta protegerla frente al acoso. A pesar de la brevedad de su aparición, ésta merece ser destacada para señalar el fuerte contraste con Mrs. White, en la versión contraria del arquetipo. Sin duda la reacción de Carrie ante la proyección del arquetipo en su carácter transformador positivo (A+), queda reflejada en la cita.

51. KING, Stephen. *Op. cit.*, p. 325.

Jesus watches from the wall,  
But his face is cold as stone,  
And if she loves me  
As she tells me  
Why do I feel so all alone<sup>52</sup>?

Y como en el mayor de los enfrentamientos entre los caracteres positivo y negativo de la feminidad, ambas se destruyen y se autodestruyen. Carrie se convertirá finalmente en M-, ya que destruirá su entorno familiar y social, como su madre lo ha hecho con ella: «I came to kill you, Momma. And you were waiting here to kill me»<sup>53</sup>.

La maternidad desde la perspectiva de la madre de Carrie fue, y finalmente sigue siendo vista como un castigo de Dios, y es por ello, que se ve en el derecho de devorar a lo que una vez dio vida (M-):

'The Lord Works in mysterious ways His wonders to perform. I see that now. When the pains began I went and got a knife-this knife' she held it up- and waited for you to come so I could make my sacrifice. But I was weak and backsliding. I took this knife in hand again when you were three, and I backslid again. So now the devil has come home.' She held the knife up, and her eyes fastened hypnotically on the glittering hook of its blade<sup>54</sup>.

#### 4. Conclusión

Los arquetipos, como en este caso, a partir del Gran Femenino, nos hacen llegar modelos desde una de las ópticas de la feminidad. Por otro lado, también se demuestra cómo estos arquetipos que se dan en la feminidad llegan a actuar incluso de forma negativa con su mismo género si cabe.

Este estudio sobre las dos protagonistas principales femeninas, a través del arquetipo del Gran Femenino, es de nuevo un paso más en el estudio y actuación del inconsciente colectivo y del arquetipo del Gran Femenino que sigue actuando a través de los diferentes estereotipos que se aún se dan en la literatura más contemporánea. Stephen King, según nuestro estudio, deja claras dos versiones antagónicas de la feminidad, ambas en su versión más voraz y con unas consecuencias nefastas en su vida. Por un lado, la que podríamos denominar la más feminista, que exige una denuncia al control y la depravación a la que se ha visto sometida la mujer. Mientras que, por otro lado, en el personaje de Mrs. White sólo podemos reconocer el lado más ancestral de la mujer, que a su vez tiene que luchar por mantener el lado más conservador

52. KING, Stephen. *Op. cit.*, p. 354.

53. *Ibid.*, p. 421.

54. *Ibidem.*

de la feminidad, siendo por ello el origen del *bullying* al que se ve sometida su hija. Esta lucha se lleva a cabo de forma interna y externa (ámbito familiar y escolar), teniendo por ello consecuencias en la socialización de su hija. Es por ello que para Mrs. White el único objetivo será devorar y aniquilar todo aquello que opere en contra de la versión más conservadora de la feminidad, impidiendo<sup>55</sup> cualquier otra versión lo femenino. Es imposible para ella aceptar a una mujer con pretensiones fuera de los severos dictados del fundamentalismo cristiano, siendo estos dictados los únicos bajo los que crecerá Carrie. Tal es así, que el arquetipo de Carrie actúa en su madre como un contraste con la realidad que Carrie empieza a vislumbrar entre sus compañeras de instituto y, que como si de una gran metáfora se tratase, esta realidad se provoca con la llegada de la menstruación.

El cambio en su paso de niña a mujer no se produce sólo fisiológicamente, sino también psicológicamente, sobre todo ligando esta evolución al entorno social, contrario al que Mrs. White le somete. Es entonces cuando Carrie se rebela contra su madre, tras el rechazo de su entorno escolar que, si cabe aún más, se vuelve más severo, justo cuando llega la menstruación. La joven se replantea lo establecido en su inconsciente y que tanto ha sido obligada a reprimir, luchando contra el contraste de la realidad que conoce. Mrs. White no consigue ni siquiera a través de Carrie aceptar la transformación en su proceso de individuación, que la liberaría a su vez de tanta represión y censura. Así pues, a medida que su hija va creciendo, el ambiente familiar al que Mrs. White somete a su hija se va endureciendo. Ejemplo de ello sería el paso de niña a mujer, con la llegada de la menstruación, donde las relaciones con chicos<sup>56</sup> van teniendo cabida en la vida de Carrie.

Exponiendo estas similitudes, podríamos encajar a los personajes, de forma más gráfica, en el esquema que se propone del arquetipo del Gran Femenino en la totalidad de la obra, antes de su análisis. De forma general, observamos una variante importante en torno a la protagonista, Carrie, y

---

55. Mrs. White es el origen de la situación de Carrie, ya que en el seguimiento literal de sus convicciones, impide que la joven se desarrolle socialmente. Carrie no tiene más remedio que someterse a los dictados de su madre, porque de lo contrario, también se verá sometida a un acoso en el ambiente familiar aún mayor. Por ello, el hecho de que Carrie sea una chica con verdaderas carencias para con la gestión de las relaciones sociales y sentimentales, la convierte en presa fácil del *bullying*.

56. De nuevo observamos el motivo por el cual Mrs. White es la causa del *bullying* al que se ve sometida Carrie. Mrs. White, como indicamos anteriormente, proyectará en su hija, regida por sus convicciones religiosas, la visión que tiene de los hombres y las relaciones sexuales. Un ejemplo más de la educación a la que Mrs. White somete a Carrie y que se proyecta en el entorno escolar como víctima de *bullying*.

todas las mujeres que forman parte de su vida. Por un lado, su madre, Mrs. White, encaja dentro del carácter del Gran femenino como Madre Bondadosa (M+), ya que su única intención es proteger a su hija, al fin y al cabo, de lo que ella cree que es malo, no siendo realmente consciente de que es la única que provoca que su hija sea víctima de su entorno social. Por otra parte, la versión más llamativa es su faceta de Madre Terrible (M-), algo que quizás explota con más vehemencia. De acuerdo con nuestro estudio, su visión de la vida, la religión, hace ser una madre devastadora con su hija impidiendo que ésta crezca en un ambiente familiar equilibrado fomentando así que sea víctima del *bullying*. Por otro lado, Carrie tiene que luchar con lo que le rodea, que dista bastante del entorno al que la somete su madre; entorno que no la acepta tampoco. El carácter transformador de lo femenino se proyecta en sus dos versiones. De esta forma, el resto de personajes femeninos que componen el elenco quedarían englobados, por un lado, en el carácter transformador negativo (A-) y por el otro, en el carácter elemental positivo (A+). En el primero se puede englobar todo aquello de lo que su madre quiere mantener lejos a Carrie, que es la feminidad en su estado puro y que va desde sus compañeras de instituto hasta, quizás, la profesora Miss Desjardin, quien representa en su estado máximo la feminidad. Estas mujeres que forman parte de la vida de Carrie ejercen su influencia arquetípica en el carácter elemental positivo (A+). Ellas proyectan lo que Carrie, lejos del fanatismo que la azota diariamente, ve y entiende como normal. Ellas, que rechazan este fanatismo en el concepto de lo femenino, y que Carrie representa, lo expresan mediante la violencia en forma de *bullying* contra todo lo que Carrie proyecta. La actitud del entorno femenino, fuera de su casa, representa para Carrie una mezcla entre el carácter elemental positivo (A+), y carácter transformador negativo (A-). Vistos desde el A+, las compañeras de clase de Carrie, y la profesora Miss Desjardin le dan la posibilidad de ver que existe algo más allá del los dictados fundamentalistas de su progenitora. Sin embargo, las tácticas usadas por las mismas representan la parte más negativa de la feminidad, ya que el *bullying* que sufre pide una transformación en Carrie por no encajar en la sociedad adolescente, es una visión transformadora, pero negativa, de la feminidad. La base de este argumento reside en la idea de que todo aquello que la feminidad, es decir, el entorno escolar de Carrie, no vaya a tolerar, será devorado y aniquilado, en este caso, en forma de *bullying* hacia ella, coincidiendo de nuevo con el comportamiento del carácter transformador negativo de la feminidad (A-).

Esta situación otra vez escribirá el final de Carrie, marcado por la violencia entre seres del mismo género. Nos encontramos con que Carrie, a pesar de estar rodeada por ambos caracteres de lo femenino e incluso sabiendo,

en algún punto de su vida, que lo que te da la vida no debe quitártela, elige finalmente irse entre las llamas con la que le dio la vida. Y de esta forma tan fatídica, hemos analizado la raíz de la influencia del inconsciente, en su forma del carácter negativo de la Gran Madre, y que acaba devorando a Carrie, no sin que antes destruyera todo el entorno social que tampoco la aceptó.

## 5. Referencias bibliográficas

- ARROYAVE, Pilar. «Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying». *Revista CES Psicología* 5 (2012), pp. 118-125.
- BRENNA, Teresa. *Interpretation of the Flesh: Freud's Theory of Feminity*. London, Routledge, 1992.
- FERNANDA U. Ana; ORCASITA T. Linda y AGUILLÓN G. Erika. «Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia». *Psychologia: Avances de la disciplina* 6 (2012), pp. 83-99.
- FREUD, S. *La interpretación de los sueños*. Barcelona, Planeta-De Agostini, 1985.
- FREUD, S. *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Madrid, Alianza Editorial, 1972.
- HERRERA, P. M. «La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud». *Revista Cubana de Medicina Integral* 13 (1997), pp. 1-4.
- HORNEY, Karen. *Psicología Femenina*. Madrid, Alianza Editorial, 1977.
- KING, Stephen. «Carrie», en *The Shining, Carrie and Misery*. Great Britain, Chancellor Press, 1993, pp. 319-439.
- NEUMANN, Erich. *La Gran Madre: Una fenomenología de las creencias femeninas de lo inconsciente*. Madrid, Editorial Trotta, 2009.
- ORCASITA, L. y URIBE, A. «La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes». *Psychologia: avances de la disciplina* 4 (2010), pp. 69-82.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Arquetipos y Sentido*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1988.
- PAULSON, Ronald. *Sin and Evil: Moral values in Literature*. New Haven & London, Yale University Press, 2007.
- VALDÉS, A. y MARTÍNEZ, E. A. «Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria». *Avances en Psicología Latinoamericana* 32 (2014), pp. 447-457.

## RESEÑA BIO-BIBLIOGRÁFICA DE LAS/OS COLABORADORAS/ES

### **Cecilia Alonso Martínez**

Licenciada en Historia, Especialista y Postgrado en Desarrollo Social. Autora de diferentes trabajos de investigación, entre otros: «El poder siempre tiene la razón: un caso de censura teatral en la Cuba decimonónica», Premio Relevante del Fórum Científico de la Facultad Filosofía-Historia en el curso 2008-2009; Premio Relevante del Fórum Científico de la Universidad de La Habana en el curso 2009-2010, así como Mención en el Fórum de Historia a nivel Provincial. En la actualidad trabaja en Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca de la Casa de las Américas para la colección virtual Julio Cortázar.

### **María Mercedes Álvarez García** (malvarez@ucam.edu)

Diploma de Estudios Avanzados, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Docente en Universidad Católica de Murcia en Grados de Educación. Máster en Ciencias de las Religiones-. Especialidad Organización y Dirección de Centros Educativos UNED. Licenciada en Música. Diplomada en Profesorado de E.G.B. Ciencias Sociales. Coordinadora Práctica de los Grados de Ed. Primaria-Infantil y Máster del Profesorado. Colaboradora experta en el Patronato de los Centros de Cultura Popular en Madrid.

### **Daniel Barredo Ibáñez** (danielbarredo@aol.com)

Doctor en Periodismo por la Universidad de Málaga (España), Licenciado en Filología Hispánica, Licenciado en Comunicación Audiovisual y Máster en Comunicación por la Universidad de Granada (España). Investigador y docente en la Universidad de Las Américas (Ecuador). Es autor de más de una treintena de artículos científicos, además de ocho monografías y cinco libros de creación artística. Ha impartido más de cuarenta conferencias en lugares como la Universidad de Oxford (Reino Unido), la Université Sorbonne Paris

IV (Francia), la Pontificia Javeriana (Bogotá, Colombia), o la Universidad de Navarra (España), entre otras. Entre 2013 y 2014, trabajó como investigador Prometeo para el Gobierno del Ecuador.

**Maite Garaigordobil Landazabal** (maite.garaigordobil@ehu.es)

Catedrática de Evaluación Psicológica en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Responsable del Grupo Consolidado de Investigación del Gobierno Vasco: «Evaluación Psicológica: Instrumentos de evaluación y Programas de intervención». Ha dirigido el proyecto I+D+i «Sexismo: Relaciones con autoconcepto, empatía, expresión de la ira, racismo y papel modulador de la familia y la escuela» financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (FEM2009-09456), el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco (IT-318-10) y la Universidad del País Vasco (UFIPSIXXI11/04). Ha sido galardonada con el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1994 y 2003 (Ministerio de Educación y Ciencia), y el Premio Nicolás Seisdedos en 2012 (Psicofundación).

**Marta Gómez Moreno** (martagomezmoreno@gmail.com)

Licenciada y posgrado en Literatura y Lingüística Inglesas en 2009. Fue becaria y posteriormente investigadora contratada en la Universidad de Granada por diversos proyectos de investigación otorgados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ha colaborado con artículos de opinión sobre diferentes temáticas cinematográficas para la revista de cine *Versión Original*. Ha publicado diferentes artículos de investigación, centrados en el campo de la novela gótica, en revistas de impacto como *SIGNA: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, *Hermēneus*, *Journal of Linguistics and Language Teaching*, o *Revista de Humanidades*, entre otras.

**Almudena Iniesta Marinez** (ainiesta@ucam.edu)

Doctorada por la Universidad de Alicante y profesora de la Universidad Católica de Murcia. Profesora en el Departamento de Psicología y en la Facultad de Educación, imparte docencia en Grado y Postgrado en materias relativas a la psicología y al desarrollo social. Ha participado en diferentes investigaciones sobre dichas materias, al igual que en otras de innovación docente. Sus trabajos de investigación y publicaciones se centran en diversidad funcional, adolescencia y violencia desde una perspectiva de género. Pertenece a la comisión de calidad del título de Psicología en la UCAM y del Postgrado de Desarrollo Social.

**Ana Isabel Invernón Gómez**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Murcia, Licenciada en Pedagogía, Máster en Desarrollo Social y alumna de Doctorado en el área de Innovación Educativa y Psicología de la Educación. He participado en diferentes investigaciones centradas en variables de personalidad, conducta agresiva, familia y contexto socioeconómico vinculados al rendimiento académico y a la satisfacción con la vida de los adolescentes. He colaborado estrechamente en los procesos de acreditación de los títulos de Grado de Educación Infantil, Primaria y Máster en Formación del Profesorado como miembro de las comisiones de calidad de los títulos y he participado en diferentes proyectos de Innovación educativa basados en práctica docentes innovadoras.

**Elisa Larrañaga**

Doctora en Psicopedagogía, Licenciada en Psicología, titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Castilla-La Mancha, Decana de la Facultad de Trabajo Social. Su formación hace que el campo psicológico y educativo interactúen constantemente en la labor de investigación. El objetivo de investigación de su grupo se dirige al estudio de las variables psicosociales que inciden en los procesos educativos.

**Celeste León Moreno**

Máster en Ciencias Sociales y Máster en Género e Igualdad por la Universidad Pablo Olavide. Graduada en Educación Social, ha recibido el premio al mejor expediente académico y ha sido becaria de colaboración. En la actualidad, es becaria de investigación adscrita al grupo LISIS. Ha realizado diversas publicaciones relacionadas con la violencia filio-parental, la violencia escolar y los estilos de socialización parental.

**Carmen Maganto Mateo**

Doctora en Psicología, Profesora Titular de Psicodiagnóstico Infantil en la Universidad del País Vasco y especialista en Psicología Clínica. Ha trabajado en varios proyectos de investigación: Diseño de instrumentos de evaluación y evaluación de programas de intervención (Gobierno Vasco), Sexismo y variables psicológicas (MICINN), Trastornos de conducta alimentaria e Imagen corporal en adolescentes y jóvenes (UPV); Identificación de adolescentes en riesgo (UPV). Es autora y coautora de varios libros y ha sido galardonada

con el Primer premio en el V Concurso Nacional de TEA Ediciones por el Programa PICTA y con el Premio al mejor Material Didáctico Audiovisual. Madrid: UNED

### **Belén Martínez Ferrer**

Doctora en Psicología Social por la Universitat de València, investigadora en el programa de Psicociología de la Familia de esta misma universidad, miembro del grupo PAIDI dirigido por la Profesora Dra. M.<sup>a</sup> Carmen Monreal y del grupo LISIS. En la actualidad, trabaja como profesora de Psicología Social en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Sus investigaciones se centran en temas relacionados con la influencia de la familia, de la escuela y de los recursos psicosociales, como la autoestima, en los problemas de ajuste escolar en adolescentes. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales de reconocido prestigio.

### **David Moreno Ruiz**

Doctor en Psicología Social por la Universidad Pablo de Olavide, donde recibió el Premio Extraordinario de Doctorado por su tesis sobre violencia y factores de ajuste psicosocial en la adolescencia. Actualmente trabaja como profesor en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, impartiendo la asignatura de Psicología Social, Psicología de la Familia y Psicología Comunitaria. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Sus trabajos se centran, principalmente, en el papel del clima familiar y escolar, la reputación social y la violencia en el ajuste psicosocial de los adolescentes.

### **Práxedes Muñoz Sánchez (pmunoz@ucam.edu)**

Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Murcia (Área de Psicología Social) sobre Identidad comunitaria de población indígena en Guatemala. Docente e investigadora en la Universidad Católica de Murcia, en los Grados de Educación Antropología Social y Cultural y postgrado de Desarrollo Social. Estancias investigadoras en Guatemala y México. Investigaciones sobre Antropología de la Educación y del Desarrollo sobre Diversidad e interculturalidad, psicología comunitaria, migración, cultura política, descolonización y género. Publicaciones recientes: etnografía, educación social y descolonización.

**Raúl Navarro** (raul.navarro@uclm.es)

Licenciado en Psicopedagogía, Doctor en Psicología, Profesor Contratado Doctor de Psicología Social en la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación están relacionadas con los vínculos entre distintas variables de género (identidad de género, sexismo) y el *bullying* escolar. Actualmente su investigación está focalizada en el análisis del *cyberbullying* ateniendo a la importancia de aspectos como la mediación parental, el bienestar psicológico subjetivo y la identidad de género.

**Reyes Sánchez Rizo**

Diplomada en Trabajo Social y Educación Social, y Máster en Género e Igualdad por la Universidad Pablo de Olavide. En la actualidad está finalizando sus estudios de Doctorado inscrita en el Programa «Desarrollo y ciudadanía: derechos humanos, igualdad, educación e intervención social». Es Colaboradora Honoraria del Departamento de Psicología y Educación Social en la misma Universidad y ha colaborado en varias investigaciones ligadas a los ámbitos de las migraciones y la violencia de los adolescentes. También es miembro del Grupo de Investigación Lisis y ha sido coordinadora técnica y organizadora de varias jornadas y congresos.

**Maria L. Valvidares Suárez** (valvidaresmaria@uniovi.es)

Doctora por la Universidad de Macerata (Italia). Ha cursado el Máster en Gestión de ONG de cooperación al desarrollo e intervención social de la Universidad de Oviedo. Licenciada en Derecho por la Universidad de Oviedo, y durante unos meses trabajó como técnica en Fundación Mujeres, vinculada a un proyecto eQi. En la actualidad es profesora contratada doctora de Derecho Constitucional en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la construcción europea y de los derechos fundamentales, con particular atención a los temas de igualdad y de violencia de género.

**Irene Liberia Vayá** (iliberia@us.es / ireneliberia@gmail.com)

Licenciada en Comunicación Audiovisual y en Humanidades por la Universitat de València, Máster Oficial en Comunicación y Cultura por la Universidad de Sevilla. Doctoranda «cine documental, género e interculturalidad», y también forma parte del Equipo de Investigación en «Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales en su Historia para el Cambio Social» (ADMIRA) (SEJ496) de la Universidad de Sevilla. Es Asistente Honoraria del

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura (US) y sus principales líneas de investigación giran en torno a la narrativa audiovisual, el cine documental y el estudio de la representación de identidades culturales y de género en los medios, ámbitos en los que posee varias comunicaciones y publicaciones.

### **Santiago Yubero**

Doctor en Psicología, Licenciado en Pedagogía, Catedrático E.U de Psicología Social de la Educación. Comenzó su docencia en la E.U. de Trabajo Social de Cuenca, posteriormente se trasladó a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, de la que actualmente es Decano. Ha realizado estancias en diversas universidades de países europeos y latinoamericanos. Ha dirigido diversos proyectos I+D tanto regionales como nacionales.

### **Belén Zurbano Berenguer** (bzurbano@us.es/bzurbano.berenguer@gmail.com)

Pertenece al Departamento Periodismo I de la Universidad de Sevilla. Licenciada en periodismo y Máster en comunicación y cultura, es además miembro del Grupo de Investigación Estudios de Medios para un Periodismo de Calidad y la responsable del grupo de cooperación de la Universidad de Sevilla «AFRICODE. África Cooperación para el Desarrollo. Entre sus líneas de investigación prioritarias se encuentran los discursos mediáticos sobre las violencias de género; las conceptualizaciones teóricas y los discursos jurídicos sobre estas violencias; la cooperación y la comunicación para el desarrollo; los feminismos y los postfeminismos en la sociedad globalizada actual y los feminismos islámicos y el género y la igualdad en el Magreb. Es autora de diversas publicaciones sobre violencia de género.

La revista *Feminismo/s* se publica semestralmente. Está abierta a las aportaciones del personal investigador que compone el Instituto Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Alicante, así como a toda la comunidad académica. La organización editorial se realiza a través de números monográficos, estando prevista en su caso, la publicación de algunos números en los que se presente una miscelánea de artículos. El carácter de la publicación, al igual que la del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género, es multidisciplinar.

## NORMAS EDITORIALES DE LA REVISTA *FEMINISMO/S*

1. Los trabajos, que necesariamente deberán ser producto de investigación original, se presentarán en soporte magnético utilizando el procesador de textos Word, y además impresos en la forma habitual.
2. Los artículos serán redactados con letra Times New Roman de 12 puntos y con un interlineado de un espacio y medio.
3. El título del artículo irá centrado y en letra mayúscula de 12 puntos. El nombre del autor del trabajo se pondrá unas líneas debajo del título, a la derecha, en letra de 10 puntos y mayúscula. Justo debajo se escribirá el nombre de la Universidad o, en su defecto, la ciudad a la que el autor/a pertenece, en letra minúscula de 10 puntos.

Un ejemplo sería:

SEXISMO Y VIOLENCIA: LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS  
DE LOS VIDEOJUEGOS

ENRIQUE J. DÍEZ GUTIÉRREZ  
Universidad de León

4. La extensión de los artículos será entre 15 y 18 páginas.
5. La primera línea de cada párrafo irá sangrada.
6. Las citas en el texto con una extensión superior a tres líneas irán sangradas, sin entrecomillar y en letra de 10 puntos. Las citas de menor extensión se integrarán en el texto, entrecomilladas y con letra de 12 puntos.
7. Los títulos de libros y de revistas citados irán en letra cursiva. Los títulos de artículos o capítulos de libros se consignarán entre comillas.
8. Las notas serán a pie de página, con letra de 10 puntos e interlineado sencillo.
9. Las referencias bibliográficas se harán siempre en nota a pie de página y no en el texto. El modelo para las citas de libros será el siguiente:

ARRÁEZ, José Luis (coord.). *No te di mis ojos, me los arrebataste. Ensayo sobre la discriminación, misoginia y violencia contra las mujeres desde la literatura*. Alicante, Colección Lilith, 2010.

10. Las citas de artículos o capítulos de libros se realizarán según el siguiente modelo:

GORDANO, Cecilia. «Construyendo sentido sobre internet en el espacio de la diáspora: mujeres latinas inmigrantes en Granada». *Feminismo/s* 14 (2009), pp. 143-162.

CRAMPE-CASNABET, Michelle: «Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII», en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.): *Historia de las Mujeres*, vol. 3, Madrid, Taurus, 2000, pp. 344-384.

11. Si una obra ya ha sido citada con anterioridad, en la referencia bibliográfica se omitirá el título y se citará de la siguiente manera:

BERENGUER, Elisa. *Op. cit.*, p. 345.

Si se citan a lo largo del trabajo diferentes obras de un/a mismo/a autor/a, se identificará el título del trabajo al que se hace referencia en cada ocasión:

BERENGUER, Elisa. *La investigación feminista... Op. cit.*, p. 345.

Si se cita varias veces seguidas la misma obra, se omitirán el título y el nombre del/de la autor/a y se seguirá el siguiente modelo de citación:

BERENGUER, Elisa. *La investigación feminista... Op. cit.*, p. 345.

Ibíd., p. 22.

Ibíd., p. 35.

Para citar mismo autor/a, misma obra, misma página: *Ibídem*.

12. Las webs se citarán de acuerdo con el siguiente modelo:  
<[http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2\\_barometros](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros)>, consultado el 19-06-2008.
13. Los diferentes apartados del texto se ordenarán siguiendo la numeración arábica (1, 2, 3,...) y el título de cada uno de ellos irá en letra minúscula y en negrita. Los subapartados se numerarán de la siguiente manera: 1.1, 1.2, 1.3, etc. y sus títulos irán en minúscula y en cursiva.
14. Al final de cada texto se incluirán unas «Referencias bibliográficas». El sangrado de la bibliografía irá en Francesa.
15. Los artículos irán acompañados de un resumen de 10 líneas en español y en inglés, de unas palabras clave en español y en inglés, así como de un breve currículum del autor/ de la autora (8 líneas).
16. Las fotografías e imágenes deben entregarse en formato digital, separadas del texto, en formato tif, con una calidad de 300 puntos por pulgada. Deben ir identificadas convenientemente según sean citadas en el texto.
17. Todos los trabajos serán sometidos a informes anónimos de especialistas de reconocido prestigio externos al Consejo Editorial y a la Universidad de Alicante. Los informes son la base de la toma de decisiones sobre la publicación de los artículos, que corresponde en última instancia al Consejo Editorial.
18. Se ruega acompañar los originales con la dirección postal de la autora o autor, así como su correo electrónico.
19. Los trabajos no aceptados para su publicación serán devueltos a petición de la autora o autor.

Remitir los trabajos a:

Redacción de *Feminismo/s*  
Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género  
Universidad de Alicante  
Apdo. 99 – 03080 Alicante  
e-mail: [revistafeminismos@ua.es](mailto:revistafeminismos@ua.es); [iuieg@ua.es](mailto:iuieg@ua.es)



La revista *Feminismo/s* es publica semestralment. Està oberta a les aportacions del personal investigador que compon el Institut Universitari d'Investigació d'Estudis de Gènere de la Universitat d'Alacant, i també a tota la comunitat acadèmica. L'organització editorial es porta a terme a través de números monogràfics, i també està prevista, si és el cas, la publicació d'alguns números en què es presenta una miscel·lània d'articles. El caràcter de la publicació, igual que la del Institut Universitari d'Investigació d'Estudis de Gènere, és multidisciplinari.

## NORMES EDITORIALS DE LA REVISTA *FEMINISMO/S*

1. Els treballs, que necessàriament hauran de ser producte d'investigació original, es presentaran en suport magnètic utilitzant el processador de textos Word i, a més, impresos en la forma habitual.
2. Els articles seran redactats amb lletra Times New Roman de 12 punts i amb un interlineat d'un espai i mig.
3. El títol de l'article estarà centrat i en lletra majúscula de 12 punts. El nom de l'autor del treball es posarà unes quantes línies davall del títol, a la dreta, en lletra de 10 punts i majúscula. Justament a sota s'escriurà el nom de la Universitat o, en defecte d'això, la ciutat a la qual pertany l'autor/a, en lletra minúscula de 10 punts.

Un exemple seria:

SEXISMO Y VIOLENCIA: LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS  
DE LOS VIDEOJUEGOS

ENRIQUE J. DÍEZ GUTIÉRREZ  
Universidad de León

4. L'extensió dels articles serà entre 15 i 18 pàgines.
5. La primera línia de cada paràgraf estarà sagnada.
6. Les citacions en el text amb una extensió superior a tres línies estaran sagnades, sense posar entre cometes, i en lletra de 10 punts. Les citacions de menys extensió s'integraran en el text, entre cometes i amb lletra de 12 punts.
7. Els títols de llibres i de revistes esmentats estaran en lletra cursiva. Els títols d'articles o capítols de llibres es consignaran entre cometes.
8. Les notes seran a peu de pàgina, amb lletra de 10 punts i interlineat senzill.
9. Les referències bibliogràfiques es faran sempre en nota a peu de pàgina i no en el text. El model per a les citacions de llibres serà el següent:

ARRÁEZ, José Luis (coord.). *No te di mis ojos, me los arrebataste. Ensayo sobre la discriminación, misoginia y violencia contra las mujeres desde la literatura*. Alicante, Colección Lilith, 2010.

10. Les citacions d'articles o capítols de llibres es faran segons el model següent:

GORDANO, Cecilia. «Construyendo sentido sobre internet en el espacio de la diáspora: mujeres latinas inmigrantes en Granada». *Feminismo/s* 14 (2009), pp. 143-162.

CRAMPE-CASNABET, Michelle: «Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII», en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.): *Historia de las Mujeres*, vol. 3, Madrid, Taurus, 2000, pp. 344-384.

11. Si una obra ja ha estat esmentada abans, en la referència bibliogràfica s'ometrà el títol i se citarà de la manera següent:

BERENGUER, Elisa. *Op. cit.*, p. 345.

Si se citen al llarg del treball diferents obres d'un/a mateix/a autor/a, s'identificarà el títol del treball a què es fa referència en cada ocasió:

BERENGUER, Elisa. *La investigación feminista... Op. cit.*, p. 345.

Si se citen diverses vegades seguides la mateixa obra, s'ometran el títol i el nom de l'autor o l'autora i se seguirà el següent model de citació:

BERENGUER, Elisa. *La investigación feminista... Op. cit.*, p. 345.

Ibíd., p. 22.

Ibíd., p. 35.

Per a citar mateix autor/a, mateixa obra, mateixa pàgina: Ibídem.

12. Les webs se citaran d'acord amb el model següent:  
<[http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2\\_barometros/](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/)>, consultat el 19-06-2008.
13. Els diferents apartats del text s'ordenaran seguint la numeració àrabica (1, 2, 3,...) i el títol de cada un d'aquests estarà en lletra minúscula i en negreta. Els subapartats es numeraran de la manera següent: 1.1, 1.2, 1.3, etc. i els seus títols estaran en minúscula i en cursiva.
14. Al final de cada text s'inclouran unes «Referències bibliogràfiques». El signat de la bibliografia serà en francesa.
15. Els articles estaran acompanyats d'un resum de 10 línies en espanyol i en anglès, d'unes paraules clau en espanyol i en anglès, i també d'un breu currículum de l'autor o l'autora (8 línies).
16. Les fotografies i imatges han de lliurar-se en format digital, separades del text, en format tif, amb una qualitat de 300 punts per polzada. Han d'estar identificades convenientment segons siguen esmentades en el text.
17. Tots els treballs seran sotmesos a informes anònims d'especialistes de reconegut prestigi externs al Consell Editorial i a la Universitat d'Alacant. Els informes són la base de la presa de decisions sobre la publicació dels articles, que correspon en última instància al Consell Editorial.
18. Es demana acompanyar els originals amb l'adreça postal de l'autora o autor, i també la seua adreça electrònica.
19. Els treballs no acceptats per a publicar-los seran tornats a petició de l'autora o autor.

S'han de remetre els treballs a:

Redacció de *Feminismo/s*  
Institut Universitari d'Investigació d'Estudis de Gènere  
Universitat d'Alacant  
Apt. 99 – 03080 Alacant  
A/e: [revistafeminismos@ua.es](mailto:revistafeminismos@ua.es); [iuieg@ua.es](mailto:iuieg@ua.es)



*Feminismo/s* is published on a biannual basis, and encourages contributions from researchers at the University Institute of gender studies research of the University of Alicante, as well as from the academic community as a whole. The journal is generally published in issues devoted to a single subject, although occasional issues containing articles on a range of subjects may also be published. Both the journal and the University Institute of gender studies research are multidisciplinary in nature.

## **FEMINISMO/S: EDITORIAL POLICY AND GUIDELINES**

1. All works should be original, and should be submitted both on a CD-ROM or floppy disk containing a Microsoft Word file, and in printed form. The name of the file and its author should be written on the disk label.
2. Articles should be written in 12 point Times New Roman letter font and with 1.5 line spacing.
3. The title of the article should be centred on the page and written in 12 point upper-case letters. The name of the author should appear a few lines below the title and also on the right, in 10 point upper-case letters. The name of the university or city should come just below this and in 10 point lower-case letters.

See the following example:

SEXISMO Y VIOLENCIA: LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS  
DE LOS VIDEOJUEGOS

ENRIQUE J. DÍEZ GUTIÉRREZ  
Universidad de León

4. Articles should be between 15 and 18 pages in length.
5. The first line of each paragraph should be indented.
6. Quotations in the text of over three lines in length should be indented, without quotation marks, and in 10 point letter size. Shorter quotations should be run on, in quotation marks, as part of the body of the text, and in 12 point letter size.
7. Titles of cited books and journals should be written in italics. Titles of articles and chapters of books should be enclosed in quotation marks.
8. Footnotes should appear at the bottom of the page, in 10 point letter size and with single line spacing.
9. Bibliographical references should always appear as footnotes and not in the body of the text. See the following model for citing books:

ARRÁEZ, José Luis (coord.). *No te di mis ojos, me los arrebataste. Ensayo sobre la discriminación, misoginia y violencia contra las mujeres desde la literatura*. Alicante, Colección Lilith, 2010.

10. Articles and chapters of books should be cited as in the following example:

GORDANO, Cecilia. «Construyendo sentido sobre internet en el espacio de la diáspora: mujeres latinas inmigrantes en Granada». *Feminismo/s* 14 (2009), pp. 143-162.

CRAMPE-CASNABET, Michelle: «Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII», en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.): *Historia de las Mujeres*, vol. 3, Madrid, Taurus, 2000, pp. 344-384.

- 11) If a work has already been cited, its title is omitted in subsequent references, as follows:

BERENGUER, Elisa. *Op. cit.*, p. 345.

If different works by the same author are cited, then the title should be given in each reference:

BERENGUER, Elisa. *La investigación feminista... Op. cit.*, p. 345.

If the same work is cited several times in succession, both the title and author's name should be omitted and the following model adopted:

BERENGUER, Elisa. *La investigación feminista... Op. cit.*, p. 345.

Ibíd., p. 22.

Ibíd., p. 35.

To quote same autor, same work, same page: *Ibidem*.

12. Web references should be given as follows:  
<[http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2\\_barometros/](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/)>, consulted on 19-06-2008.
13. Different sections of the text should be ordered using Arabic numerals (1, 2, 3, etc.) and section headings should be written in lower-case letters and bold type. Sub-sections should be numbered as follows: 1.1, 1.2, 1.3, etc.; sub-section headings should be written in lower-case letters and italics.
14. A «Bibliographical references» section will appear at the end of each text. This should be indented in French style.
15. Articles should be accompanied by an abstract of about 10 lines in Spanish and English, with keywords in Spanish and English, and a short CV of the author (8 lines).
16. Photographs and graphic items should be submitted on a CD-ROM or floppy disk, separate from the text, in TIF format and with an image quality of 300 dots per inch. They should be clearly labelled according to their position in the text.
17. All contributions are evaluated anonymously by specialists of recognised prestige external to the Editorial Board and the University of Alicante. The reports sent in by these specialists form the basis for decisions concerning the publication of articles, which are ultimately made by the Editorial Board.
18. Contributions should be submitted with the author's postal and e-mail addresses.
19. Works not accepted for publication may be returned to the author on request.  
Please send contributions to:  
Redacción de *Feminismo/s*  
Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género  
Universidad de Alicante  
Apdo. 99 – 03080 Alicante  
e-mail: [revistafeminismos@ua.es](mailto:revistafeminismos@ua.es); [iuieg@ua.es](mailto:iuieg@ua.es)



## Números anteriores publicados

- Feminismo/s 1.** *Feminismo y multidisciplinariedad.* Helena Establier (coord.)
- Feminismo/s 2.** *Imagin/ando a la mujer.* Pilar Amador Carretero (coord.) y Mónica Moreno Seco (ed.)
- Feminismo/s 3.** *Mujer y participación política.* Mónica Moreno Seco y Clarisa Ramos Feijóo (coords.)
- Feminismo/s 4.** *Writing, memoirs, autobiography and history.* Silvia Caporale Bizzini (coord.)
- Feminismo/s 5.** *Habitar / escribir / conquistar el espacio.* Teresa Gómez Reus (ed.)
- Feminismo/s 6.** *Violencia estructural y directa: mujeres y visibilidad.* Carmen Mañas Viejo (coord.)
- Feminismo/s 7.** *Hélène Cixous: Huellas de intertextos.* Maribel Peñalver Vicea y Rosa María Rodríguez Magda (eds.)
- Feminismo/s 8.** *Mujeres y derecho.* Nieves Montesinos Sánchez y M<sup>a</sup> del Mar Esquembre Valdés (coords.). Nieves Montesinos Sánchez (ed.)
- Feminismo/s 9.** *Género, conflicto y construcción de la paz. Reflexiones y propuestas.* Eva Espinar Ruiz y Eloisa Nos Aldás (coords.)
- Feminismo/s 10.** *Medicines i Gènere. El torsimany necessari.* Elizabeth Mora Torres, Albert Gras i Martí (coords.)
- Feminismo/s 11.** *La representación/presencia de la mujer en los Medios de Comunicación.* Sonia Núñez Puente (coords.) y Helena Establier Pérez (ed.)
- Feminismo/s 12.** *Mujeres en democracia.* Nieves Montesinos Sánchez y M<sup>a</sup> del Mar Esquembre Valdes (coords. y eds.)
- Feminismo/s 13.** *Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso.* Carmen Mañas (coord.)
- Feminismo/s 14.** *Género y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Eva Espinar Ruiz (Coord.)
- Feminismo/s 15.** *¿Feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia?* Elena Nájera (Coord.)
- Feminismo/s 16.** *Género e imagen del poder en la historia contemporánea.* Mónica Moreno Seco y Alicia Mira Abad (Coords.)

- Feminismo/s 17.** *La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género.* María Elia Gutiérrez Mozo (Coord.)
- Feminismo/s 18.** *Salud pública desde la perspectiva de género: Hitos e innovación.* María Teresa Ruiz Cantero (Coord.)
- Feminismo/s 19.** *Mirada/s trans/identitarias.* Ángel Amaro (Coord.)
- Feminismo/s 20.** *La Diosa y el poder de las mujeres. Reflexiones sobre la espiritualidad femenina en el siglo XXI.* Angie Simonis (Coord.)
- Feminismo/s 21.** *Mujeres, actividad física, deporte y ocio.* Juan Tortosa Martínez y Lilyan Vega Ramírez (Coords.)
- Feminismo/s 22.** *Ecofeminismo/s: Mujeres y Naturaleza.* Lorraine Kerslake y Terry Gifford (Coords.)
- Feminismo/s 23.** *Todo sobre mi familia. Perspectivas de género.* Adrián Gravelázquez (Coord.)
- Feminismo/s 24.** *Género y humor en discursos de mujeres y hombres.* G. Angela Mura y Leonor Ruiz Gurillo (Coords.)





# EMPIRIA

REVISTA DE  
METODOLOGÍA  
DE CIENCIAS  
SOCIALES

Nº 29 - 2014  
septiembre-diciembre

ISSN 1139-5737



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

## REVISTA DE METODOLOGÍA DE CIENCIAS SOCIALES

Nº 29 - 2014  
Septiembre-Diciembre

**DIRECTOR:** JOSÉ MARÍA ARRIBAS MACHO (UNED)

### Consejo de redacción:

Alejandro Almazán, Luis Enrique Alonso, Michel Armatte, Michel Bourdeau, Javier Callejo, Luis Camarero, Ignacio Duque, Iñaki Garcia Borrego, Jesús Gutiérrez, Marie Jaisson, Carlos Lozares, Emilio M. Martínez, Jesús Oliva, Julio A. del Pino, Ted. Porter, Raquel Osborne, Miguel Requena,

**Secretaría:** Beatriz Mañas, Antonio Vallejos.

**Secretaría Técnica:** Lola Velázquez

Web [http:// www.uned.es/dpto-sociologia-1/empiria/](http://www.uned.es/dpto-sociologia-1/empiria/)

Correo electrónico: [empiria@poli.uned.es](mailto:empiria@poli.uned.es)

Correo postal: Secretaría de la Revista *EMPIRIA*  
Facultad de CC. PP. y Sociología, UNED.  
Obispo Trejo, s/n.  
28040, Madrid

### ARTÍCULOS ORIGINALES

**LUIS ENRIQUE ALONSO, CARLOS JESÚS FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ Y RAFAEL IBÁÑEZ ROJO:** *Crisis y nuevos patrones de consumo: discursos sociales acerca del consumo ecológico en el ámbito de las grandes ciudades españolas.*

**ANDREU DOMINGO I VALLS; ALBERT SABATER COLL; ENRIQUE ORTEGA RIVERA:** *¿Migración neohispánica? El impacto de la crisis económica en la emigración española*

**HOLM-DETLEV KÖHLER; SERGIO GONZÁLEZ BEGEGA:** *Elementos para un concepto sociológico de innovación*

**NARCISO PIZARRO PONCE DE LA TORRE, AURORA ESTHER RABAZO MARTÍN:** *Nacionalismo metodológico y control subjetivo: una investigación sobre las redes de Consejeros y las de Accionistas en España y Francia.*

**CRISTINA MATEOS MORA Y CLEMENTE J. NAVARRO YÁÑEZ:** *La localización de la clase creativa en los municipios españoles. Discusión conceptual-operativa y análisis descriptivo*

**MARÍA JOSE RODRÍGUEZ JAUME Y MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ RÍO:** *Las encuestas autoadministradas por internet. Un estudio de caso: "Las familias adoptivas y su estilo de vida"*

**MIGUEL VALLES:** *Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: la trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave*

### Texto Clásico:

**OCTAVIO UÑA JUÁREZ Y JOSÉ LUIS PALACIOS GÓMEZ:** *El "interrogatorio para la descripción de los pueblos" de Fermín Caballero: Los primeros pasos de las encuestas censales en España*

**ANTONIO VALLEJOS IZQUIERDO:** *"Fomento de la población rural" de Fermín Caballero: Ciencia Social y Gobierno.*

### LIBROS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA - Madrid, 2014

Reservados los derechos y prohibida su reproducción total o parcial

ISSN: 1139-5737

Dépósito legal: M. 31.469-1998

Impreso en España - Printed in Spain.

Versión electrónica/Electronic edition:

<http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/empiria/>

<http://www.uned.es>

Dialnet.unirioja.es

**SUSCRIPCIONES:** UNED, DIFUSIÓN Y VENTAS, C/ BRAVO MURILLO, 38(28015 MADRID-ESPAÑA)

FAX: 91 398 75 27

**Precio suscripción:(4 números) 50 € IVA incluido.**

**(Números sueltos) 18 € IVA Incluido.**

