

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA RESPUESTA EFICAZ A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR DESDE LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Laura Natividad Sancho

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/672909>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

Formación del profesorado para una respuesta eficaz a la violencia de género en el ámbito escolar desde la socialización preventiva de la violencia de género

Laura Natividad Sancho

2021



TESIS DOCTORAL

Formación del profesorado para una respuesta eficaz a la violencia de género en el ámbito escolar desde la socialización preventiva de la violencia de género

Laura Natividad Sancho

2021

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida y tutorizada por: Dra. Patricia Melgar Alcantud

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona



Directora y tutora

Doctoranda

Dra. Patricia Melgar Alcantud

Laura Natividad Sancho

AGRADECIMIENTOS

A la red de profesorado por una educación basada en evidencias científicas por trabajar con pasión y por el compromiso de acercar la evidencia tanto a las comunidades educativas donde somos docentes como para que estén al alcance de todo el profesorado, alumnado, familias y comunidades.

A mis amigas y compañeras del Grup de Dones Sherezade con quienes comparto sueños, retos e ilusiones por contribuir a hacer real un mundo en el que no tenga cabida la violencia de género, un derecho que pertenece a todas las niñas y todos los niños. Todas han formado parte del motor de esta tesis.

A todas las personas de CREA por todas las interacciones de calidad humana y científica llenas de generosidad y transformación que en los momentos importantes en el desarrollo de esta tesis me han ayudado a trazar el horizonte. En especial a Ramón y Patricia, quienes me mostraron su confianza y pude sentir que era posible.

Un agradecimiento a mi familia. A mis padres, Ángeles y Jesús, por la educación que nos brindaron, en especial a mi madre por su apoyo constante para hacer realidad este sueño. A mis hermanas, Yolanda y Àngels, por sus ánimos en momentos importantes. Y a mi hermano Jordi por todo lo aprendido juntos.

A todas mis amigas y amigos que durante este tiempo me han apoyado siempre, y en los momentos más oscuros es cuando más han brillado.

- **Resumen**

El objetivo general de la tesis doctoral es aportar conocimiento científico en prevención de la violencia de género en el ámbito escolar para contribuir al diseño de una respuesta eficaz. El objetivo responde a una realidad que muestra que la violencia de género es un problema creciente que afecta cada vez a edades más tempranas (OMS, 2018), y que se encuentra presente en las escuelas de todo el mundo (UNESCO y ONU, 2019). Para alcanzar el objetivo general, la tesis doctoral ha definido diferentes objetivos dirigidos a obtener información desde diferentes puntos de vista considerados clave. Primero, demarcar las orientaciones internacionales referentes, así como, el marco normativo estatal respecto a la atención a la violencia de género en los centros educativos. También se han analizado las investigaciones que abordan el rol del profesorado en la prevención de la violencia y la formación del profesorado para hacer efectiva esta misión. Así mismo, se han reunido las evidencias científicas internacionales que se disponen para hacer frente a la violencia de género en el ámbito escolar desde la detección, intervención y prevención, que capacitan al profesorado para hacer frente a este reto con garantías de éxito. Y, por último, se ha analizado la respuesta de los centros educativos en los últimos cinco años con la finalidad de detectar las necesidades que se están dando y ofrecer respuesta a las mismas. La metodología desarrollada en la investigación para hacer efectivos los objetivos ha sido la metodología cualitativa a partir de la triangulación de datos. Entre los resultados obtenidos se destaca la necesidad de los centros educativos de disponer de una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género, a pesar de la alta prevalencia de la violencia escolar y las consecuencias de sufrirla en la infancia. Asimismo, los resultados constatan que se dispone de evidencias científicas en detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar. De esta forma, la principal aportación de esta tesis doctoral se concreta en forma de recomendaciones que responden a las necesidades detectadas y se ofrecen a los centros educativos para contribuir al diseño de una respuesta en prevención de la violencia

de género en base a evidencias científicas de impacto social que aseguren la mejora de resultados.

- **Resum**

L'objectiu general de la tesi doctoral és aportar coneixement científic en prevenció de la violència de gènere en l'àmbit escolar per tal de contribuir al disseny d'una resposta eficaç. L'objectiu respon a una realitat que mostra que la violència de gènere és un problema creixent que afecta cada vegada a edats més primerenques (OMS, 2018), i que es troba present en les escoles de tot el món (UNESCO y ONU, 2019). Per assolir l'objectiu general, la tesi doctoral ha definit diferents objectius dirigits a obtenir informació des de diferents punts de vista considerats claus. Primer, demarcar les orientacions internacionals referents, així com, el marc normatiu estatal respecte a l'atenció a la violència de gènere als centres educatius. També s'han analitzat les investigacions que aborden el paper del professorat en la prevenció de la violència i la formació de professorat per fer efectiva aquesta missió. Així mateix, s'han reunit les evidències científiques internacionals que es disposa per fer front a la violència de gènere en l'àmbit escolar des de la detecció, intervenció i prevenció, que capaciten el professorat per fer front a aquest repte amb garanties d'èxit. I, finalment, s'ha analitzat la resposta dels centres educatius en els últims cinc anys amb la finalitat de detectar les necessitats que s'estan donant i oferir resposta a aquestes. La metodologia desenvolupada en la investigació per fer efectius els objectius ha estat la metodologia qualitativa a partir de la triangulació de dades. Entre els resultats obtinguts es destaca la necessitat dels centres educatius de disposar d'una resposta eficaç en l'abordatge de la violència de gènere, tot i l'alta prevalença de la violència escolar i les conseqüències de patir-ne la infància. Així mateix, els resultats constaten que es disposa d'evidències científiques en detecció, intervenció i prevenció de la violència de gènere en l'àmbit escolar. D'aquesta manera, la principal aportació d'aquesta tesi doctoral es concreta en forma de recomanacions que responen a les necessitats detectades i s'ofereixen als centres educatius per contribuir al disseny d'una

resposta en prevenció de la violència de gènere basant-se evidències científiques d'impacte social que assegurin la millora de resultats.

- **Abstract**

The general objective of the doctoral thesis is to provide scientific knowledge on the prevention of gender-based violence in schools in order to contribute to the design of an effective response. The objective responds to a reality that shows that gender-based violence is a growing problem that affects younger and younger children (OMS, 2018), and that is present in schools around the world (UNESCO y UN, 2019). In order to achieve the general objective, the doctoral thesis has defined different objectives aimed at obtaining information from different points of view considered key. First, to demarcate the international guidelines, as well as the national regulatory framework regarding attention to gender-based violence in schools. We have also analysed research on the role of teachers in the prevention of violence and teacher training to make this mission effective. Likewise, the international scientific evidence available for tackling gender-based violence in the school environment through detection, intervention and prevention has been brought together to enable teachers to face this challenge with guarantees of success. Finally, the response of educational centres over the last five years has been analysed in order to detect the needs that are arising and to offer a response to them. The methodology developed in the research to achieve the objectives was a qualitative methodology based on the triangulation of data. The results obtained highlight the need for educational centres to have an effective response in tackling gender-based violence, despite the high prevalence of school violence and the consequences of suffering it in childhood. The results also show that there is scientific evidence available on detection, intervention and prevention of gender-based violence in schools. Thus, the main contribution of this doctoral thesis takes the form of recommendations that respond to the needs detected and are offered to schools to contribute to the design of a response in the prevention of gender violence based on scientific evidence of social impact to ensure improved results.

“Tengo la certeza absoluta de que el educador ha de someterse personalmente al rigor científico, sea o no a través de la universidad, pero tendría que ser a través de ella”.

Freire

Índice:

Resumen	5
Resum	6
Abstract	7
INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	12
PRESENTACIÓN	17
1 CAPITULO I. MARCO TEÓRICO	20
1.1 LA VIOLENCIA DE GÉNERO	21
1.2 NUEVOS FEMINISMOS Y NUEVAS MASCULINIDADES EN LA LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO	33
1.3 INTERACCIÓN SOCIAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	46
1.4 BASES TEÓRICAS DE LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	60
2 CAPÍTULO II. PARTE EDUCATIVA	100
2.1 ORIENTACIONES INTERNACIONALES ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	100
2.2 MARCO NORMATIVO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	118
2.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ABORDAJE DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO.	129
2.4 LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	148
3 CAPÍTULO III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	216
3.1 DEFINICIÓN DEL OBJETIVO GENERAL	217
3.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	218
3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	224

3.4	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	225
3.5	PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	242
3.6	ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	254
4	CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y RESULTADOS	255
4.1	DETECCIÓN	264
4.2	INTERVENCIÓN	270
4.3	PREVENCIÓN	276
4.4	RECOMENDACIONES: APORTACIONES PARA UNA RESPUESTA EFICAZ A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	282
5	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	294
6	CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA	307
7	CAPÍTULO VII. ANEXOS	337

Índice de Figuras:

Capítulo III. PARTE EDUCATIVA

Figura 3.1 Marco conceptual de la violencia escolar y el <i>bullying</i> (UNESCO, 2019).....	103
--	-----

Índice de Tablas:

Capítulo IV. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Tabla 4.1. Categorías respuestas decanos y decanas	227
Tabla 4.2. Facultades y sus respuestas en base a las categorías establecidas	228
Tabla 4.3. Número de respuestas por categoría	229
Tabla 4.4. Informes analizados de instituciones y organismos destacados en el ámbito educativo y social relacionados con la violencia escolar	232
Tabla 4.5. Proyectos europeos analizados relacionados en prevención de la violencia de género en el ámbito educativo	234
Tabla 4.6. Proyectos I + D + I analizados con relación a la prevención de la violencia de género en educación	234
Tabla 4.7. Guías analizadas publicadas con relación a los proyectos I + D + I analizados	235
Tabla 4.8. Palabras clave utilizadas en el análisis documental en SCOPUS	238
Tabla 4.9. Palabras clave utilizadas en el análisis documental en Web of Science	239

Tabla 4.10. Informes analizados del territorio español de entidades y organismos relevantes en educación y prevención de la violencia	240
Tabla 4.11. Cuadro análisis de triple entrada: Marco normativo en detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar	242
Tabla 4.12. Cuadro análisis de doble entrada: Evidencias científicas internacionales en intervención, detección y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar	245
Tabla 4.13. Cuadro análisis de doble entrada: Respuesta de los centros educativos a la violencia de escolar en últimos cinco años (2014-2019)	247
Tabla 4.14. Evidencias científicas en detección por categorías analizadas	251
Tabla 4.15. Evidencias científicas en intervención por categorías analizadas	251
Tabla 4.16. Evidencias científicas en prevención por categorías analizadas	252
Tabla 4.17. Porcentaje de estudios analizados en detección, intervención y prevención de la violencia de género	253

INTRODUCCIÓN

Justificación del tema de estudio

“El futuro no es lo que ha de ser, si no lo que hacemos con y del presente”

Freire

La tesis doctoral surge de la intención de aportar conocimiento científico que contribuya al diseño de una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar. La violencia de género es una problemática presente en todas las escuelas del mundo y se considera una barrera que impide hacer real el derecho a una educación de calidad para todas las niñas y todos los niños (UNESCO y UN, 2019).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas contempla al menos dos ODS a los que esta tesis doctoral contribuye. Se trata del ODS 4 Educación de calidad y el ODS 5 Igualdad de género. La comunidad científica internacional señala que ambos ODS no podrán ser reales si no abarcamos la violencia de género, la cual se considera su principal obstáculo.

La violencia de género es una realidad global y un problema serio considerado de Salud Pública. Según datos de la Organización Mundial de la Salud, un 35% de las mujeres en todo el mundo han sido víctima. Y casi una de cada tres chicas de entre 15 y 19 años ha sufrido violencia en sus relaciones afectivo-sexuales (OMS, 2018). La violencia de género es un problema creciente en el siglo XXI que afecta a chicos jóvenes de todas las culturas y países, y cada vez en edades más tempranas.

El conocido caso de la manada es un ejemplo de la dramática realidad de la violencia sexual hacia las mujeres. También, fue un caso significativo por ser un punto de inflexión que permitió sensibilizar frente a una realidad que se encuentra muy normalizada y silenciada en la sociedad.

El punto de inflexión que ha podido significar el caso de la manada se debe, en parte, a la fuerza del movimiento social global Me Too. Un movimiento que está siendo imparable en todo el mundo y está generando cambios sociales en relación con la percepción de la violencia contra las mujeres. Estos cambios sociales se acompañaron de la solidaridad de muchas personas que unieron sus voces en apoyo a las víctimas. Pues las mujeres pudimos sentir que cualquiera de nosotras mañana podríamos ser las víctimas.

Fue el origen de las primeras movilizaciones masivas organizadas en muchas de las ciudades y poblaciones de nuestro país. La primera, el 26 de abril de 2018 en solidaridad con la víctima, tal como publicó el Diario Feminista (Diario Feminista, 2018c). Y que se vuelven a repetir el 22 y 23 de junio cuando el tribunal deja en libertad condicional a los miembros de la manada (Diario Feminista, 2018b). Es a partir de entonces cuando las marchas del 8M, la primera en 2019, viven una importante transformación, debido al impacto del movimiento feminista (Diario Feminista, 2018a).

Con el 8M el feminismo actual recupera los valores con los que nace, como son la inclusividad, la diversidad y la igualdad. Un feminismo que está consiguiendo movilizar a una parte significativa de la sociedad, tanto mujeres como hombres, unidos en la lucha conjunta por la igualdad y la superación de la violencia de género. Se reconoce por ser un movimiento social caracterizado por su diversidad en cuando a edades, cultura, religión o ideología. Un movimiento que considera feminista a toda persona que está a favor de la igualdad y de la superación de las violencias de género.

Desde corrientes actuales del feminismo, como el feminismo dialógico (Puigvert, 2001) en el que se sitúa esta tesis doctoral, se defiende el feminismo como un movimiento abierto a todas las mujeres que pone la fuerza en el diálogo y persigue una feminidad inclusiva, dinámica e igualadora de todas las voces. Un movimiento que parte de la confianza en la acción de todas las mujeres para cambiar la dirección de la historia, especialmente las mujeres no académicas. Y defiende la igualdad de las diferencias, es decir, el derecho a elegir

con libertad opciones políticas, ideológicas, de creencias, profesionales, familiares y sexuales.

Uno de los retos del feminismo actual es la violencia de género y una de sus barreras los *Gender Myths*, es decir, las creencias ampliamente extendidas que no presentan aval científico y por ello se convierten en un obstáculo que impide avanzar en la superación de la violencia de género. Por ello, para que el feminismo siga aportando importantes mejoras a las mujeres y a la sociedad, es clave que lo haga de la mano de la ciencia. Es decir, que los avances de la ciencia sean la guía para seguir profundizando, en diálogo igualitario, en la superación de todo tipo de discriminación de género. Esto implica un compromiso por acercar las evidencias científicas internacionales a las niñas y mujeres, y dejar de basarse en ocurrencias que perjudican el feminismo y a quienes están sufriendo los ataques de la violencia de género.

De tal manera, uno de los objetivos de esta tesis doctoral es incorporar los avances de las Ciencias Sociales y las evidencias científicas en el abordaje de la violencia de género. Avances que suponen un giro en las investigaciones, análisis y estudios que se enfocan en las causas, más que en los sucesos, con la finalidad de conseguir eliminar esos sucesos. Es por ello por lo que en temas de violencia de género se ha dejado de hablar de sucesos para poner el centro de atención en las causas de este fenómeno, un problema social común en todas las sociedades a nivel mundial.

El trabajo de tesis doctoral que se presenta parte de la necesidad de continuar avanzando en la profundización de las causas de la violencia de género, con el fin de detectar barreras que estén impidiendo su prevención y erradicación, para conseguir superarlas y avanzar en este propósito. Para ello se toman como punto de partida investigaciones de impacto social reconocidas internacionalmente. Por este motivo, esta tesis doctoral toma en consideración la formación del profesorado, al ser una de las claves que señalan las

investigaciones para la superación del fenómeno social de la violencia desde el ámbito educativo.

Como maestra y pedagoga, tengo un gran interés profesional en aquellos temas relacionados con la protección de la infancia, especialmente la infancia vulnerable. La comunidad científica internacional hace especial mención a la importancia de abordar estos temas a través de actuaciones que hayan sido probadas y contrastadas, y que, por tanto, han demostrado ser eficaces y aseguran beneficios a la infancia, antes de ser implantadas en las escuelas. Por ello, en esta investigación toma en consideración que cuando un centro educativo aborda la coeducación cabe que asegure poner el foco en aquello que señala la evidencia. Al hacerlo se observa que lo que potencia más la discriminación de género no es tanto el sexismo, sino la normalización de la violencia de género o la promoción de los modelos que promueven la violencia. Ante tal evidencia cabe preguntarse, ¿es ahí donde se está poniendo la atención en coeducación? ¿Qué coeducación estamos impartiendo en los centros educativos cuando los datos muestran que la violencia va en aumento?

La tesis doctoral trata de tener una mirada crítica hacia la coeducación que se ha estado implementando en los centros educativos, tanto en el pasado como en la actualidad. Es por ello busca aportar aquel conocimiento científico que está contribuyendo a la igualdad de género desde la coeducación, un trabajo necesario e imprescindible para el bienestar de la infancia.

Si hacemos un rápido recorrido histórico del origen de la coeducación en el territorio español, encontramos que se ha ido impregnando de diferentes significados y sentidos en el marco del sistema educativo. Aunque cabe destacar experiencias que han sido referentes por su importante contribución a la coeducación y que perduran en la actualidad. Una de estas influencias es el proyecto educativo Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia desarrollado entre 1901 y 1906. Aunque fue durante un corto periodo de tiempo, fue el suficiente para crear un impacto que sigue presente hoy. Se destacan sus ideales y valores

humanistas que promovió, como los valores comunitarios y la solidaridad humana, pero también por el impacto que consiguió. Una de las influencias destacadas de la Escuela Moderna es la coeducación de los sexos (García-Yeste et al., 2016). La Escuela Moderna defendía la coeducación frente a la segregación por sexos que imperaba en ese momento, por lo que el proyecto desafiaba muchas de las normas y creencias de aquella época histórica. Ferrer i Guardia concebía la educación como una herramienta para transformar la sociedad sobre una base científica y racional, por lo que las prácticas que se promovían tenían la misión de que los niños y las niñas que les eran confiados fueran educados libres de todo prejuicio, dando cuenta de la importancia de la educación y la emancipación de la mujer (García-Yeste et al., 2016). Hoy estos ideales siguen vigentes y también su modelo educativo para conseguir hacerlos reales.

Desde entonces hasta la actualidad, el movimiento feminista y la coeducación han conseguido importantes logros en temas de igualdad en diferentes ámbitos, como el laboral, educativo, social o jurídico, entre otros. La coeducación ha ofrecido una sensibilización y educación que ha permitido disponer a la ciudadanía de muchos argumentos sobre la importancia del derecho a la igualdad y no discriminación por razón de género. Hoy, hay que valorar su contribución en el logro de sociedades más equitativas e igualitarias, aunque aún queda camino por recorrer.

Actualmente, es necesario que la coeducación adopte un compromiso con proteger a la infancia de la violencia de manera efectiva, para conseguir alcanzar la igualdad. Para ello es primordial que la coeducación tome como referencia la ciencia y, de la manera contundente, no permita que las ocurrencias penetren en el sistema educativo. Pues, de la misma manera que no permitiríamos que en los libros de texto o los currículums se trataran teorías ocurrentes, como por ejemplo la terraplanista, tampoco debemos permitir que la coeducación sea tratada desde cualquier intervención que no tenga base científica

reconocida internacionalmente y asegure un impacto positivo en prevención de la violencia de género.

Conocer la respuesta de los centros educativos y analizar cómo están afrontando este reto son objetivos a los que responde esta tesis doctoral, con la finalidad de detectar necesidades que puedan ser apoyadas con recomendaciones que aseguren unos resultados de mejora. Por ello, un aspecto central es identificar y juntar las aportaciones científicas internacionales que se dispone para afrontar la detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar, garantizando los mejores resultados.

La educación tiene un papel importante en la vida de las niñas y de los niños en todo el mundo, quienes acuden diariamente a la escuela. Esto convierte a la escuela en una institución privilegiada desde donde poder hacer real el derecho a la educación y con ello ofrecer la igualdad de oportunidades, transformando aquellos puntos de partida en que se dé la desigualdad.

En definitiva, esta tesis doctoral pretende abordar la problemática de la violencia de género en el ámbito escolar, con la pretensión de contribuir a la transformación social de esta problemática y a la construcción de sociedades proactivas y críticas, que protegen a nuestra infancia y les aseguran las mejores oportunidades en educación para brindarles el mejor futuro.

Presentación

“Sin rigor científico en la formación científica, no mejoraremos los resultados”

Ramón Flecha

La tesis doctoral está estructurada en diferentes partes dirigidas a profundizar en la problemática a la que responde la investigación, el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

De esta forma en la presente tesis doctoral se diferencian cuatro partes principales. La primera recoge el marco teórico y corresponde al Capítulo I. El Capítulo I se divide en cuatro ejes fundamentales que sustentan teóricamente esta investigación. El primero, profundiza en el concepto violencia de género como fenómeno social y su prevalencia en la infancia y adolescencia. El segundo, incluye las aportaciones de la teoría feminista y los *men's studies* (estudios sobre masculinidad) en la lucha contra la violencia de género. Se incide en las aportaciones del feminismo dialógico y las nuevas masculinidades alternativas y sus contribuciones a la lucha contra la violencia de género desde el ámbito educativo. El tercer eje del marco teórico son las teorías que toman como referencia la importancia de las interacciones y el papel que juegan en la prevención de la violencia, destacando las aportaciones de autores referentes. Y, por último, el cuarto eje presenta las bases científicas de la socialización preventiva de la violencia de género, que es el enfoque al que se acoge esta tesis doctoral en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar. Dicho enfoque está reconocido por la comunidad científica internacional y su contribución principal consiste en ofrecer una comprensión de la violencia de género a partir de una de sus causas. Ésta la atribuye a la existencia de un discurso social coercitivo que empuja a vincular la atracción a la violencia, y, por tanto, a la construcción de relaciones afectivo-sexuales en las que se da la violencia de género. Desde este enfoque se explica como uno de los motivos del aumento de la violencia de género en la adolescencia, así como, que ésta se esté dando en edades cada vez más tempranas. Por ello cuenta con una propuesta de intervención educativa para la prevención de la violencia de género.

La segunda parte de esta tesis doctoral es la parte educativa la cual completa el estado de la cuestión, junto con el marco teórico. Esta parte consta del Capítulo II que ofrecen un marco de la violencia de género en el ámbito escolar desde cuatro puntos de análisis. El primero, aporta una mirada mundial de la violencia en el ámbito escolar a partir de los informes, encuestas e investigaciones que la analizan a nivel global. Y, por otro lado, presenta orientaciones internacionales que son guía en cómo afrontar esta problemática globalmente.

Se trata de recomendaciones elaboradas a partir de estudios que ofrecen una perspectiva global del abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

El segundo apartado, presenta el marco normativo internacional y estatal que regula la respuesta de los centros educativos en el abordaje de la violencia de género. En esta parte se pretende explicitar el marco legal al que responde esta tesis doctoral y que corresponde a aquello a lo que deben de contestar los centros educativos para afrontar la violencia de género.

El tercer apartado, analiza la incidencia que tiene a la formación inicial del profesorado en la prevención de la violencia de género, y los avances que se están consiguiendo al respecto en las universidades que forman al futuro profesorado. Al mismo tiempo, se muestran orientaciones para que sea una formación de calidad que responda a las necesidades reales del profesorado para hacer frente a la violencia de género en el ámbito escolar de manera eficaz.

Y, en cuarto y último punto, se presenta el compromiso con el rigor científico con tal de asegurar un impacto positivo el abordaje de la violencia de género y conseguirlo con los mejores resultados. En este apartado se presentan las evidencias científicas de las que se dispone para afrontar la violencia de género tanto desde la detección, la intervención y la prevención. Se trata de evidencias científicas con impacto que demuestran ser una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos. También se incluye un análisis de la respuesta de los centros educativos en el territorio español en el abordaje de la violencia de género en los últimos cinco años. La finalidad es detectar las necesidades de los centros en el abordaje de la violencia de género para apoyar su respuesta a través de recomendaciones que tras su implementación aseguran resultados positivos.

La tercera parte de la tesis doctoral queda recogida en los Capítulos III y IV. El Capítulo III presenta los objetivos de la investigación y detalla la metodología diseñada para

alcanzarlos, así como se describe el contexto de la investigación realizada. Después se describen las técnicas de investigación realizadas, el procedimiento seguido en el análisis de los datos y, por último, los aspectos éticos que se han considerado en la investigación desarrollada.

El Capítulo IV presenta los resultados que aporta la tesis doctoral que tratan de ofrecer una respuesta a las necesidades de los centros educativos a partir de las oportunidades que se dispone para afrontarlas. El análisis se realiza desde la detección, la intervención y la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar permite aportar resultados que trazados a partir de recomendaciones que se ofrecen a los centros educativos dirigidos a mejorar su respuesta ante la detección, intervención y prevención de la violencia de género de manera efectiva, es decir, garantizado unos resultados de mejora.

Por último, la cuarta parte de la tesis doctoral está constituida por el Capítulo V en el que se presentan las conclusiones de esta tesis doctoral. En este apartado se presenta cómo ha respondido la investigación a los objetivos planteados. Así como, se sigue de un análisis posterior sobre cuestiones que se plantean para seguir avanzando en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

En todas y cada una de las partes ha estado presente una de las premisas centrales de esta tesis doctoral: Todas las niñas y todos los niños tienen el derecho a educarse en espacios libres de cualquier tipo de violencia.

1 CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

En este apartado presentamos la literatura científica más relevante que define el marco teórico de la tesis doctoral. Para ello nos basamos en el desarrollo de cuatro ejes centrales. El primero profundiza en el concepto de violencia de género como fenómeno social.

El segundo aborda las aportaciones de la teoría feminista y de los *men's studies* (estudios sobre masculinidad) en la lucha contra la violencia de género. Tercero, trata el papel de las interacciones en la prevención de la violencia de género a partir de las aportaciones teóricas referentes que han desarrollado algunos autores. Y en cuarto y último lugar, presentamos las bases teóricas de la socialización preventiva de la violencia de género como el enfoque de la tesis doctoral. En este apartado se expone el marco científico que demuestra que una de las causas que está contribuyendo al aumento de la violencia de género entre los y las adolescentes es la existencia de un discurso coercitivo dominante que promueve la atracción por la violencia.

1.1 La violencia de género

Presentamos el primer eje del marco teórico de la tesis doctoral en el que se profundiza sobre la problemática social de la violencia de género. Para ello se tratan diferentes apartados con el fin de ofrecer una comprensión de la violencia de género como fenómeno social y algunos aspectos relacionados con su origen. Asimismo, en este apartado se muestra la prevalencia de la violencia de género en la adolescencia y juventud, con el fin de señalar la importancia de abordar su prevención desde la infancia.

Para iniciar la presentación de este punto, mostramos la definición de violencia de género a la que se acoge esta tesis doctoral. La definición va a permitir acotar el término que se toma como referencia en esta investigación. La definición escogida es la que figura en el Convenio sobre la prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y contra la violencia doméstica, también conocido como Convenio de Estambul (Council of Europe, 2011).

La Convención responde al acuerdo internacional de los países miembros del Consejo de Europa que tiene por objetivo la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, la cual se presentó en Estambul en 2011 y entró en vigor en Europa en 2014.

En España el Convenio se publicó en el BOE el 6 de junio de 2014. En Capítulo I, concretamente en el Artículo 3, encontramos el apartado “Definiciones”, que aborda diversas acepciones de términos relacionados con la violencia de género, define “violencia contra la mujer” y “violencia doméstica” como (Art. 3, Convenio sobre la prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y contra la violencia doméstica, 6 de junio de 2014, p. 42949):

a) Por «violencia contra la mujer» se deberá entender una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres, y se designarán todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada;

b) Por «violencia doméstica» se entenderán todos los actos de violencia física, sexual, psicológica o económica que se producen en la familia o en el hogar o entre cónyuges o parejas de hecho antiguos o actuales, independientemente de que el autor del delito comparta o haya compartido el mismo domicilio que la víctima;

También incluimos otras definiciones que aparecen en el Convenio para que sirvan de aclaración de otros términos que se encuentran relacionados, como son *género*, *violencia contra la mujer con razones de género*, *víctima* y *mujer* (Art. 3, Convenio sobre la prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y contra la violencia doméstica, 6 de junio de 2014, p. 42949):

c) Por «género» se entenderán los papeles, comportamientos, actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres;

d) Por «violencia contra la mujer por razones de género» se entenderá toda violencia contra una mujer porque es una mujer o que afecte a las mujeres de manera desproporcionada;

e) Por «víctima» se entenderá toda persona física que esté sometida a los comportamientos especificados en los apartados a y b;

f) El término «mujer» incluye a las niñas menores de 18 años.

De esta forma, cuando en esta tesis doctoral nos referimos a la violencia de género, la entenderemos como aquella violencia dirigida contra las niñas y mujeres por razones de género.

La Convención de Estambul es el primer instrumento de carácter vinculante en el ámbito europeo que busca el compromiso de los gobiernos de los Estados miembros a aplicar y promover las normas a fin de garantizar los derechos de las mujeres, así como hacerlos avanzar para garantizar que las mujeres y niñas vivan libres de violencia.

Anterior al Convenio de Estambul está la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (UN, 1995). Esta resolución fue aprobada por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre la Mujer, en la que se promovieron por primera vez los derechos de las mujeres y de las niñas. En 2013, la conferencia de Mujeres de las Naciones Unidas se centró en la eliminación y prevención de todas las formas de violencia contra las mujeres y niñas como parte de sus esfuerzos para acordar una estrategia para superar todo tipo de discriminación y violencia contra mujeres de diferentes edades, contextos y entornos económicos y sociales.

ONU Mujeres es la entidad dedicada a la igualdad y al empoderamiento de la mujer en las Naciones Unidas. Actualmente su trabajo global está enmarcado en la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible concretado en 17 Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS han sido redactados de manera colectiva con el fin de unir esfuerzos para su

consecución de los desafíos globales. Entre ellos, se encuentra alcanzar la Igualdad de Género, lo cual implica garantizar que las niñas y mujeres vivan libres de violencia, un compromiso necesario para hacer real la igualdad de género.

Gracias a todos los avances conseguidos en la lucha contra la violencia de género hasta la actualidad, la violencia de género es considerada una problemática de preocupación pública mundial. La comunidad científica internacional la reconoce como un fenómeno que rompe con los estereotipos en cuanto al tipo de mujeres que la sufren y el tipo de hombres que la ejercen, y señala que es una realidad que sufren mujeres cada vez más jóvenes sin distinción del estatus socioeconómico, nivel educativo, cultura o religión (Valls y Oliver, 2004).

Un estudio realizado en el territorio español (Larena y Molina, 2010) señala que la violencia de género es una problemática que afecta a un número importante de mujeres, de las cuales, una parte aparecen en las estadísticas como víctimas de la violencia de género, y otra parte importante sufre cada día situaciones violentas y abusivas en diferentes partes de sus vidas. Algo que permite estimar que la violencia contra las mujeres puede darse en diferentes ámbitos de su vida, pudiendo pasar en cualquier contexto en que se relacionan las mujeres.

Valls y Oliver (2004) señalan que la violencia de género, lejos de ser un fenómeno que desaparecer con la democratización de la sociedad, con el estado de bienestar, con el acceso de las mujeres a la igualdad legal y laboral, continúa existiendo en todos los países, en todas las clases sociales, en todas las edades y en todas las culturas. Es por ello por lo que desde la investigación la violencia de género es considerada un fenómeno social complejo que afecta a una gran diversidad de mujeres superando cualquier tipo de determinismo respecto a quien la sufre, por qué o dónde se produce.

Siguiendo con el análisis que aportan Valls y Oliver (2004), las autoras señalan que, aunque la violencia de género se considera multifactorial y tenga muchas causas, hay una

línea evidente que se configura con la socialización. Es decir, la violencia es el resultado de un aprendizaje social el cual viene marcado en cómo nos socializamos como hombres y como mujeres. Por ello, las autoras entienden que la violencia es el resultado de este proceso social, y que, por tanto, podría ser modificado y evitado, ya que no se trata de nada que tenga que ver con una genética que condena a todos los hombres a ser violentos y a todas las mujeres a ser víctimas.

En esta misma línea las autoras (Valls y Oliver, 2004) consideran que las mujeres tienen un papel importante a desempeñar junto a los hombres en el trabajo por la erradicación de la violencia de género. Aunque son especialmente las mujeres las que pueden hacer propuestas y actuar para erradicar la violencia de género.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en 2013 un informe, en colaboración con la Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres y el Consejo de Investigación Médica de Sudáfrica, que analizaba a nivel mundial la violencia de género dentro y fuera de las relaciones de pareja, donde por primera vez considera la violencia contra las mujeres y niñas por razón de género como un problema de salud global de proporciones epidémicas. Este mismo informe estimaba que el 35% de las mujeres en el mundo había experimentado violencia física y/o sexual dentro o fuera de una relación de pareja (OMS, 2013).

Este otro informe (United Nations Statistic Division, 2015) ha sido significativo por mostrar en cifras que la violencia de género es un problema global que afecta a mujeres de todas las partes del mundo. Según sus datos, el 32% de las mujeres en Estados Unidos, el 38% en Latino América y el 46% en el Caribe, el 46% en Europa, el 64% en África, el 67% en Asia y el 68% en Oceanía ha experimentado dentro de sus relaciones íntimas al menos una vez en sus vidas.

En los últimos años también se han conocido estudios que muestran una situación aún más preocupante, la prevalencia de la violencia de género en la adolescencia y juventud. Se trata de un problema que en los últimos años está aumentando en todo el mundo.

Muestra de ello es el informe publicado por la OMS en 2018 que recogía la violencia de género en las adolescentes y chicas jóvenes. Aporta cifras espeluznantes como que una de cada tres mujeres han sufrido algún tipo de violencia de género en sus relaciones, y el 30% de las chicas de entre 15 y 19 años sufren o han sufrido violencia de género en sus relaciones afectivas sexuales (OMS, 2018).

La Agencia Europea por los Derechos Fundamentales (FRA) a través del informe *“Violence against women: an UE wide survey”* (FRA, 2014), recoge por primera vez datos de 28 países europeos sobre experiencias de violencia física, sexual o psicológica, incluyendo las relaciones de pareja y el acoso sexual. El informe afirma que la violencia y el abuso está afectando a la vida de las mujeres europeas, aunque está sistemáticamente infra denunciada a las instituciones. Respecto a menores, las cifras revelaban que una de cada tres niñas y adolescentes había experimentado violencia física o sexual a la edad de 15 años, o el 22% la había sufrido dentro de una relación de pareja desde la edad de los 15 años. En cuanto a la violencia fuera de la pareja, una de cada cinco mujeres había sufrido violencia física o sexual fuera de las relaciones de pareja desde la edad de los 15 años. Cabe destacar que algunos estudios muestran que el abuso a menudo empieza en la pre adolescencia (Banyard y Cross, 2008; Leen et al., 2013).

En otro estudio (Krahé et al., 2015) realizado en 10 países europeos (Austria, Bélgica, Chipre, Grecia, Lituania, Holanda, Polonia, Portugal, Eslovaquia y España) en sus resultados señala que entre el 19,7 y 52,2% de las mujeres de edades de 18 a 27 años denuncia haber vivido al menos una vez una experiencia de acoso sexual.

En el territorio español, la Fundación ANAR (Fundación ANAR, 2015) publicó su informe anual sobre el estudio sobre la violencia de género en adolescentes y jóvenes, concluyendo que por séptimo año consecutivo ésta iba en aumento, tanto en las llamadas de orientación especial motivadas por la violencia de género, como el número de casos atendidos. Según los datos registrados, en 2015 se recibieron 2.684 llamadas y se atendieron 1.741 nuevos casos diferentes. Respecto al año anterior, en 2014, se dio un aumento del 39'8% de llamadas de orientación especial y un 59'9% en cuanto a los casos. Según la tipología de llamadas que realizan en su estudio, señalan que, del total de las 2.684 llamadas, 453 eran llamadas relacionadas con la violencia que están sufriendo las adolescentes por parte de su pareja o expareja sentimental.

El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017) en 2017 registró que el mayor incremento en el número de víctimas de violencia en España se dio en mujeres menores de 18 años. Un aumento que se detecta a pesar de que en estos momentos solo se contabilizan los casos de violencia en las parejas o exparejas, quedando fuera de este computo la violencia de género que se da en las relaciones esporádicas.

Un año más tarde, en 2018 el Instituto Nacional de Estadística recoge un aumento en el número de los casos de mujeres jóvenes que solicitan protección (INE, 2018).

Ante el aumento de la prevalencia de la violencia de género en la adolescencia y juventud, que muestran los datos de estos informes, encontramos investigaciones que están tratando de ofrecer claves para hacer frente a este problema desde la prevención. Destacamos el proyecto *Free_Teens_Desire* financiado por el Programa Marco de la UE para la Investigación y la Innovación en el marco de las Acciones Marie Curie, dirigido por Lidia Puigvert (Puigvert, 2015-2016). Y el proyecto I + D del Plan Nacional *MEMO4LOVE: Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia desde los centros de educación secundaria*, dirigido por Sandra Racionero (Racionero-Plaza, 2017-2020).

Algunos de los resultados que presentan ambos estudios es que la violencia de género puede encontrarse en estas edades, tanto en las relaciones afectivo sexuales esporádicas como en las estables (Puigvert, 2016b; Puigvert et al., 2019; Racionero-Plaza et al., 2018). Aunque los resultados no son determinantes sí que suponen un hallazgo importante, ya que alertan sobre una realidad que cabe seguir profundizando. Pues, el hecho de detectar que la violencia de género también está presente en los ligues y citas no hace más que advertir la necesidad de que estos resultados se tengan en cuenta en el diseño de programas de prevención de la violencia de género con adolescentes y jóvenes. Es decir, dar a conocer que la violencia de género también puede darse en las relaciones esporádicas, o sea, en todo tipo de relaciones afectivas y sexuales y no solo en las estables, como se viene recogiendo en las estadísticas.

Además, estas investigaciones (Racionero et al., 2018; Puigvert et al., 2019) ofrecen conocimiento sobre cómo se ejerce esta violencia en las relaciones afectivas y sexuales, como es la presión en la actividad sexual, el desprecio, la humillación, la violencia física o en la difamación sobre la conducta sexual en las redes en las que estaban los amigos y amigas de una determinada chica con la que se ha tenido relaciones.

La investigación MEMO4LOVE incide en que la gravedad de estos datos y apunta que son el resultado de una socialización en la violencia impuesta por un discurso coercitivo dominante que se caracteriza por presentar a los hombres con actitudes y valores violentos más atractivos y deseables socialmente (Racionero-Plaza et al., 2018).

Además, según los resultados de la investigación Free_Teens_Desire llevado a cabo con adolescentes de cuatro países europeos (Inglaterra, España, Chipre y Finlandia), se muestra que el discurso coercitivo que dota de atractivo a este tipo de hombres que promueven la violencia aparecen más relacionados con las relaciones de tipo esporádico, es decir, en los ligues o en las citas (Puigvert et al., 2019).

El proyecto MEMO4LOVE, a través de la aplicación de la neurociencia cognitiva y afectiva a la prevención y superación de la violencia de género en adolescentes, ofrece resultados sobre las consecuencias que comporta tener relaciones afectivas y sexuales en la que se dé la violencia en estas edades. Según señala, se estima que son preocupantes ya que pueden estar destrozando las emociones y los sentimientos de las niñas y adolescentes a dos niveles. Por un parte, al fomentar las relaciones afectivo-sexuales violentas. Y, por otra parte, desde el análisis que aporta la neurociencia cognitiva y afectiva, tener relaciones violentas y vincularlas a recuerdos impregnados de deseo y excitación impuesto por un discurso coercitivo hacia este tipo de relaciones, puede encadenarles a las relaciones violentas, condicionando sus relaciones futuras y, por tanto, limitando la libertad de elección (Racionero et al., 2018).

Según los resultados que aporta el proyecto MEMO4LOVE, la memoria y los recuerdos tienen un fuerte componente motivacional por lo que influyen enormemente en las expectativas y en la conducta. Y, en consecuencia, las relaciones afectivo-sexuales violentas en las que se promueve el deseo social hacia ellas pueden acabar aprisionando a las adolescentes a las relaciones violentas (Racionero et al., 2018).

Otro resultado relevante que ofrece la investigación Free_Teens_Desire está relacionado con la mayor dificultad que presentan las adolescentes a reconocer la influencia del discurso coercitivo en sus vidas en comparación a reconocerlo en sus amistades. Lo cual, a su vez, son datos interesantes para la prevención. Según indica en sus resultados, las adolescentes y jóvenes que participan en esta investigación reconocen que les resulta más fácil ver la presión social que reciben para tener relaciones con personas que maltratan y son violentas cuando se trata de otras personas conocidas, como sus amigas, que cuando les pasa a ellas mismas. Algo que queda recogido en datos cuantitativos. Es decir, que existe una diferencia significativa entre percibir la influencia del discurso coercitivo en una misma, que si se trata de reconocerlo en otra persona (Puigvert et al., 2019). Un hallazgo que

conduce a considerar las interacciones como un factor importante para tener en cuenta en la prevención de la violencia, como veremos más adelante.

En cambio, a pesar de que cada vez se apunta más a la existencia de la violencia de género fuera de las relaciones afectivo-sexuales estables, las relaciones esporádicas son las grandes excluidas de Ley 1/2004 sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, ya que se centra en la violencia ejercida contra la mujer por parte de su pareja o expareja (Ley 1, 2004). Aunque hay estudios (Puigvert et al., 2019) que muestran que existe una alta prevalencia de la violencia de género en las citas o ligues, de momento la ley española no la contempla como tal. Aunque sí está presente en las medidas recogidas por el Pacto de Estado contra la violencia de género.

A causa de no estar reconocida legalmente, en la actualidad los casos de violencia de género en los ligues o en las citas no quedan registrados en las estadísticas, y por tanto es una violencia que está invisible. Algo que cabe resaltar, ya que no dar visibilidad a esta realidad tiene una repercusión en la falta de concienciación social, sobre todo entre las adolescentes. Esta falta de identificación y reconocimiento de la violencia de género en las citas o en los ligues puede tener un efecto en la desprotección de las adolescentes, ya que quedan expuestas a poder sufrir esta violencia al no estar prevenidas de ésta.

De esta forma, que los organismos públicos incorporen las aportaciones de las investigaciones de impacto social en prevención de la violencia de género va a repercutir en una mejora de la sociedad, como es muestra este caso. Por ello, admitir los avances que aporta la ciencia al diseño de políticas o a la modificación de las leyes existentes sería garantía de una mayor efectividad de las normas, lo cual implica un alcance en una mayor protección de las niñas y mujeres frente a la violencia de género que pueden sufrir. Por este motivo, es importante que se modifique de la Ley 1/2004 para que contemple que la violencia de género puede encontrarse en cualquier tipo de relación, no solo en la pareja o expareja. Puesto que, como veremos más adelante, sufrir violencia de género, o no sufrirla, no depende

del tipo de relación que se tenga, ya sea estable o esporádica, si no de la persona que se escoja para tener esta relación sea violenta o no lo sea.

Si se consigue hacer llegar a las adolescentes y jóvenes el mensaje de la existencia de una socialización dominada por un discurso coercitivo que dota de atracción a personas con valores violentos, estaremos evitando la violencia machista. Pues sería un error contemplar que la violencia de género solo puede estar en la pareja o expareja. Ya que no prevenir de la existencia de una socialización que empuja a tener relaciones con personas violentas, es dejar la puerta abierta al discurso coercitivo. Un discurso que, en nombre de la libertad sexual, empuja a las niñas a rechazar el amor y a tener relaciones esporádicas como símbolo de la libertad, sin mirar si es con chicos violentos o no, desprotegiéndolas de la violencia de género (Puigvert et al., 2019).

Es una realidad alarmante, si además tenemos en cuenta que la violencia socializa. Es decir, tener relaciones en que se dé la violencia promueve un aprendizaje que se va interiorizado, pudiendo llegar a reproducir un patrón en que la violencia cree más violencia. Esta realidad no solo puede dejar desprotegidas a las adolescentes, si no que, según señalan algunos estudios (Smith et al., 2003), aquellas chicas que en el instituto puedan haber sufrido agresiones tienen más riesgo de sufrirlas también en sus relaciones posteriores. Lo cual hace más necesario un trabajo de prevención de la violencia de género.

Estos mismos autores (Smith et al., 2003) resaltan que la posibilidad de ser víctima en la juventud tiene que ver con haber tenido relaciones violentas en la adolescencia, por encima de los malos tratos en la infancia. Consideramos que es importante tomar en consideración esta evidencia si queremos contribuir a superar el condicionamiento inevitable que puede marcar de por vida a quienes sufrieron violencia en la infancia.

Algunas autoras (Valls y Oliver, 2004) inciden en la idea de que el primer aprendizaje amoroso es un aprendizaje significativo, por el impacto que puede tener la socialización inicial

en las relaciones afectivo-sexuales. Por lo tanto, es importante prestar atención al primer aprendizaje amoroso debido a la influencia que se puede dar en las relaciones que se tengan posteriormente. Consideramos que ésta es una idea central que refuerza la importancia de la prevención, ya que sufrir violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales que se tengan en la adolescencia podría potenciar que este mismo tipo de relaciones se mantengan en la juventud. Por tanto, prevenir que las adolescentes tengan relaciones afectivo-sexuales que comporten violencia es primordial.

Frente a los estudios e informes que hemos mostrado, los cuales evidencian la prevalencia de la violencia de género en la adolescencia y juventud, urge actuar. Se trata de una realidad que alerta de la necesidad de llevar a cabo un trabajo preventivo en violencia de género que empiece en la primera infancia e incida especialmente en la adolescencia. Es un cometido fundamental si tenemos en cuenta aquellas investigaciones que muestran la necesidad de proteger a la infancia, al mismo tiempo que les eduque en la capacidad de construir relaciones satisfactorias que les alejen de la violencia y no les prive de la libertad de elegir aquellas relaciones que decidan tener en la adolescencia (Duque, 2006; Duque et al., 2015; Flecha et al., 2011; Gómez, 2004; Valls, Puigvert, et al., 2008).

Profundizar en el tipo de socialización, que está contribuyendo a que aumente la violencia de género entre adolescentes, es una oportunidad para abrir la mirada e identificar la violencia que puede estar presente en el contexto escolar, pero que no vemos. Este análisis permitirá detectar no solo los casos de extrema gravedad que salen a la luz en los centros educativos, sino, además, aquellas otras violencias que se pueden estar dando pero que en ocasiones están normalizadas, ya que al no identificarse pueden estar pasándose por alto.

Esta tesis abordará la importancia a saber identificar todo tipo de violencia. Así como, conocer qué suscita que se genere la violencia, es decir, comprender qué tipo de interacciones potencian las conductas violentas. Se trata de algunos aspectos que cabría abordar si queremos actuar sobre aquello que la origina. Si nos acogemos a la conocida

metáfora del iceberg, saber qué hay en la base de la conducta violenta es esencial para poder intervenir sobre lo que la promueve, si así queremos superar la violencia de género.

1.2 Nuevos feminismos y nuevas masculinidades en la lucha contra la violencia de género

En este segundo eje del marco teórico presentamos las aportaciones de la teoría feminista y los *men's studies* en la lucha contra la violencia de género, profundizando en el Feminismo Dialógico y en las nuevas masculinidades alternativas, y su impacto en esta lucha.

En nuestra investigación partimos de la premisa que, a lo largo de la historia, la lucha por la igualdad, la libertad y la solidaridad siempre ha habido hombres y mujeres que han defendido estos valores universales. Un ejemplo de ello en la literatura universal lo encontramos en la obra de teatro "Fuenteovejuna" de Lope de Vega escrita en 1619 (Vega, 2006). Esta obra representa como históricamente en la lucha contra las leyes feudales caracterizadas por estructuras de dominación en que el poder se acumula en determinadas personas, a quienes se les dota de ciertos privilegios sobre otras personas, siempre ha habido hombres y mujeres. Y que ha sido en unión cuando esta lucha, por la defensa de los valores universales de la libertad y la igualdad para todo el mundo, ha conseguido los avances más significativos.

1.2.1 Feminismo y la lucha contra la violencia de género.

El feminismo está considerado como uno de los movimientos sociales más importantes del siglo XX, y de más impacto del siglo XXI. Como muchas autoras feministas referentes a nivel internacional defienden (Beck-Gernsheim et al., 2003; hooks, 2017; Puigvert, 2001), las mujeres hemos ido conquistando espacios que se nos habían arrebatado por motivos de género y hemos ido alzando la voz a través de nuestras reivindicaciones, que en el siglo XXI casi nadie se atreve a cuestionar.

Sin embargo, los movimientos feministas tradicionalmente han estado hegemonizados por una minoría de mujeres académicas con titulación universitaria y con trabajo cualificado, lo cual ha promovido que una inmensa mayoría de mujeres hayan quedado excluidas del discurso feminista (hooks, 2017; Puigvert, 2001).

Como defienden muchas autoras feministas (Puigvert, 2001; Beck-Gernsheim et al., 2003; hooks, 2017), si el feminismo quiere seguir avanzando tiene que incluir las demandas de las más jóvenes. Una de las principales demandas de las mujeres jóvenes es la inclusión de la pluralidad de voces, la democratización del feminismo.

Existen estudios sobre el movimiento feminista (Flecha, 2010; hooks, 2017; Puigvert, 2001) que manifiestan que el feminismo ha fracasado en representar a colectivos de mujeres de clase trabajadora, como las mujeres de la limpieza o de otras culturas. Al igual que no ha incluido las voces de las generaciones más jóvenes. No incluir sus voces ha ocasionado que no todas las mujeres se sintieran parte del movimiento feminista, al no tener en cuenta sus demandas. Al mismo tiempo, se puede ver como las mujeres excluidas han sido las más perjudicadas al ser quienes han sufrido la mayor discriminación y se han visto beneficiadas en menor medida de los avances conseguidos, que han ido a mejorar las condiciones de un grupo privilegiado de mujeres. En otras palabras, mujeres con un alto nivel académico, blancas y de clase alta.

Desde este posicionamiento (Flecha, 2010) se defiende que mientras el feminismo no incluya las demandas de las jóvenes generaciones y la pluralidad de voces y también les dote de participación en el movimiento, es decir, que principalmente las implique en la toma de decisiones, el feminismo estará lejos de ser un movimiento que consiga la transformación social.

Estos estudios también muestran que esta situación no se ha dado en todas las corrientes feministas. Las corrientes dialógicas del feminismo se han basado en un feminismo

que incluye a quien defiende un feminismo basado en la igualdad de las diferencias, al ser capaz de incluir todas las voces, especialmente aquellas tradicionalmente han estado ausentes en los foros feministas, como son las mujeres de grupos culturales minoritarios, amas de casa, mujeres sin estudios, mujeres del tercer mundo, etc. Defienden un feminismo inclusivo, especialmente de aquellas mujeres que padecen mayor exclusión social y que no han sido siempre tenidas en cuenta por el feminismo.

Uno de estos movimientos es el feminismo dialógico (Beck-Gernsheim et al., 2003) el cual nace de la reivindicación de la inclusión de todas las voces en la superación de la violencia de género (Puigvert, 2001). Esto significa incluir las voces de todas las mujeres sin discriminación por cuestión de edad, nivel académico, pertenencia cultural, orientación sexual o clase social.

Se trata de un movimiento comprometido con la lucha feminista y la conquista de la igualdad de género que cobra un nuevo significado en la modernidad dialógica, al apostar por un proyecto democrático basado en el diálogo entre mujeres procedentes de diferentes realidades sociales, culturales y académicas.

En esta tesis doctoral es el feminismo que defendemos y con el que nos comprometemos a contribuir con nuestra investigación. Por este motivo, nos interesa recoger la aportación de la lucha feminista contra la violencia de género.

Según Valls y Oliver (2004) una de las mayores aportaciones de la lucha feminista, además de dar una respuesta a través de la denuncia, es haber conseguido mover la violencia de género de la esfera privada a la pública, incluyéndola de esta manera tanto en la agenda política como la pública, llevándola a la calle y a los medios de comunicación y exigir soluciones. Las mismas autoras, consideran que han sido pasos importantes ya que han supuesto que se hiciera un análisis de la violencia desde una perspectiva de género como

producto de la estructura patriarcal de la sociedad que incluye tanto a la familia, las relaciones sociales, la ideología y la política.

El compromiso con la igualdad es el gran hito del movimiento feminista. Algunas autoras (hooks, 2017) definen de forma sencilla el feminismo como un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión. Pues, a efectos prácticos, es una definición que implica que el problema es el conjunto del pensamiento y la acción sexista, independientemente de quien lo perpetúe, mujeres u hombres, niños, niñas o adultos. Por lo que el feminismo es un movimiento para acabar con la opresión sexista.

Desde este posicionamiento social, hooks (2017) considera clave desarrollar un proceso de concienciación que ayude a liberarse de estos valores sexistas interiorizados que ayuden a una transformación social basada valores feministas. Lo cual es viable a través de una educación que incluya el papel que juega en el movimiento feminista.

Y aquí destacamos de nuevo el Feminismo Dialógico que, con su firme compromiso con la transformación social, ofrece una nueva manera de integrar la dimensión de género en la lucha contra la violencia de género en los centros educativos. Actualmente existen experiencias que están mostrando (Oliver et al., 2009) que trabajar desde el feminismo dialógico en el ámbito escolar implica declarar que es muy importante unir los esfuerzos de todas las mujeres, ya sea de cualquier nivel educativo, cultura o clase social, para superar las desigualdades basadas en el género.

Los resultados de las investigaciones que se han realizado en esta línea destacan la incidencia específica de la participación de las otras mujeres en la superación de la violencia de género. En el ámbito escolar, se identifican a “las otras mujeres” con las madres o familiares de los niños y de las niñas que asisten a los centros.

A pesar de que la lucha feminista ha silenciado las voces de “las otras mujeres”, al pensar que al no ser académicas tenían limitaciones en sus aportaciones, hay autoras

(Puigvert, 2001) que en sus estudios han demostrado que las otras mujeres están desarrollando en sus vidas, luchas diarias que sí están contribuyendo a una mayor igualdad en las relaciones de género. El resultado que recogen las investigaciones sobre estas experiencias (Martín y Tellado, 2012; Oliver et al., 2009) demuestran que, además, sus aportaciones dentro de las escuelas consiguen romper el distanciamiento que ha existido entre familias y la escuela.

Estas experiencias son acordes a las multitudinarias marchas celebradas en todas las ciudades del mundo en días señalados como el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer. Principalmente, en aquellas celebradas en estos últimos años caracterizadas por su diversidad. Podemos afirmar que el feminismo del siglo XXI considera que todas las mujeres, también las que se encuentran en situaciones de mayor opresión o marginalización, tienen la capacidad de contribuir a transformar su realidad y su entorno.

Esta transformación en el ámbito escolar a través del Feminismo Dialógico cobra forma en el proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002). Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo que se presentará con mayor detalle en el capítulo tres apartados 3.4 dedicado a la parte educativa, por lo que no nos detendremos a profundizar en el mismo en este apartado.

Las escuelas que se transforman en Comunidad de Aprendizaje son escuelas abiertas a la comunidad, donde mujeres de todas las culturas, niveles académicos y edades reflexionan conjuntamente para llegar a acuerdos sobre intervenciones educativas concretas. Estas escuelas se distinguen por implementar Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015) dirigidas a crear espacios dialógicos contando con la participación de las familias y personas voluntarias en diferentes espacios escolares. Para ello, el modelo de organización escolar en los centros educativos transformados en Comunidades de Aprendizaje permite crear espacios de participación con condiciones óptimas para la inclusión de las voces de todas las mujeres en la búsqueda de soluciones y en la formulación de intervenciones

educativas para la prevención de la violencia de género desde las escuelas (Martín y Tellado, 2012; Redondo-Sama, 2015). Ejemplo de ámbitos de participación para el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones son las comisiones mixtas y las asambleas de la comunidad, donde se toman decisiones sobre cuestiones relevantes para la vida del centro. Otra Actuación Educativa de Éxito son los Grupos Interactivos, una organización inclusiva del aula en la que personas voluntarias de la comunidad participan de las actividades curriculares del estudiantado. Otra son los programas de Formación de Familiares, dirigidas a las familias y agentes de la comunidad, caracterizados por basarse en sus propias demandas y necesidades.

En esta línea, las investigaciones llevadas a cabo en escuelas de la Red Internacional de Comunidades de Aprendizaje, con un enfoque dialógico de la educación, muestran cómo están consiguiendo dar este giro en estos procesos de socialización impregnados de violencia de género, así como, los resultados que están obteniendo gracias a los cambios que están introduciendo.

En nuestra investigación, tomamos como referencia los resultados positivos que aporta incluir el Feminismo Dialógico en el contexto escolar, por dos razones. La primera, por su enfoque teórico, tanto educativo como de prevención de la violencia de género acorde al que concretamos en esta tesis. Y segundo, por la mejora que están consiguiendo los centros educativos que están trabajando por superar la violencia de género (Martín y Tellado, 2012; Oliver et al., 2009; Villarejo-Carballido et al., 2019). Se trata de resultados con impacto positivo los cuales se aseguran cuando se lleva a la práctica el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Resaltamos que Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 2015) es un proyecto que guarda un firme compromiso con el rigor científico en educación al tomar como referencia solo las evidencias científicas que son reconocidas por la comunidad científica internacional. Un compromiso que defiende con más ímpetu cuando se trata de temas relacionados con la protección de la infancia.

1.2.2 Masculinidades y la lucha contra la violencia de género.

Desde un posicionamiento de lucha conjunta de hombres y mujeres contra la violencia de género, esta tesis doctoral apoya la necesidad de profundizar sobre la masculinidad si queremos prevenir y erradicar la violencia de género.

Desde el feminismo y la ciencia, un componente esencial e imprescindible en la lucha contra la violencia de género son las nuevas masculinidades alternativas. La literatura científica internacional sobre los *men's studies*, entendidos como aquellos estudios basados en los movimientos de los hombres con el objetivo común, compartido con las feministas, de crear una asociación en el marco de género en una sociedad cada vez más democrática. Es una muestra de que los hombres también están reivindicando la valoración de modelos masculinos no hegemónico y pacíficos.

El origen de los *men's studies* se encuentra en la década de los años 70. Aparecen desafiando las nociones aceptadas de masculinidad y feminidad, y ponen de relieve las consecuencias negativas que tiene la reproducción del modelo de masculinidad hegemónica en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana en el que interactúan hombres y mujeres (Connell y Messerschmidt, 2005; Connell, 1987; Kimmel, 2000). Algunos ejemplos de ello son las desigualdades laborales, la violencia de género, el sexismo y la criminalidad.

En el ámbito educativo, encontramos investigaciones (Poynting y Donaldson, 2005) que señalan que los centros educativos son espacios que se han convertido en instituciones donde se promueve la masculinidad hegemónica con variedad de modelos violentos. Además, los niños y adolescentes que no siguen estos modelos de masculinidad hegemónica a menudo son víctimas de acoso escolar (Gini y Pozzoli, 2006; Poynting y Donaldson, 2005).

En esta tesis doctoral consideramos que, si queremos convertir un centro escolar en un espacio donde no tenga cabida la violencia en ninguna de sus formas, y, además, trabajar por ello desde la primera infancia, es importante tomar como referencia aquellos estudios

científicos que analizan los factores que influyen en el aumento de la violencia en el ámbito escolar. Y uno de estos factores es la conexión que existe entre la violencia y la masculinidad hegemónica (Connell y Messerschmidt, 2005). Desde esta evidencia se considera que la identidad masculina es creada y negociada en las escuelas, donde esta variedad de modelos de masculinidad coexiste. Por tanto, trabajar la promoción de un modelo masculinidad basado en las nuevas masculinidades será una clave importante para conseguir este cambio.

Cuando hablamos de masculinidad y su relación con la discriminación de género y la violencia, también encontramos investigaciones que establecen relación con otras discriminaciones en el entorno escolar, las cuales se pueden manifestar a través del acoso escolar. Es el caso de este estudio (Kimmel y Mahler, 2003) que analiza la relación entre los modelos de masculinidad en los adolescentes y otros tipos de discriminación como el racismo, la homofobia y su vinculación con la violencia. Este es otro motivo por el que cabe incluir estos estudios con tal de superar cualquier tipo de violencia que comporta la reproducción del modelo de masculinidad que se vincula con la discriminación y la violencia.

Tradicionalmente ha sido la masculinidad hegemónica la que ha definido el rol masculino válido. Actualmente, gracias a las contribuciones de los *men's studies*, se demuestra que no todos los hombres son iguales, y, por lo tanto, que no existe un sólo modelo de masculinidad. Y algo más importante, que la masculinidad hegemónica queda representada por el modelo de hombre que se relaciona con la violencia de género, al ser un patrón recurrente en todos los casos de violencia machista (Flecha et al., 2013).

En esta tesis consideramos que una de las principales aportaciones de los *men's studies* en temas de prevención de la violencia de género son las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM), al ser el modelo de masculinidad alternativa que no solo es igualitaria sino que además se presenta como una de las claves en la prevención de la violencia de género.

La investigación que conceptualiza e identifica el modelo ideal de Nuevas Masculinidad Alternativa es el meta estudio de Flecha et al., (2013). Esta meta investigación clasifica los modelos de masculinidad en tres modelos ideales: el modelo de masculinidad tradicional dominante (MTD), el modelo de masculinidad tradicional oprimida (MTO) y el modelo de nueva masculinidad alternativa (NAM).

La gran aportación de este meta estudio la podemos resumir en dos puntos. Primero, la relación que establece entre los diferentes modelos de masculinidad y su contribución, o no, en la prevención y superación de la violencia de género. Y el segundo, y no menos importante, define las nuevas masculinidades alternativas como modelo de masculinidad que lucha contra la violencia de género junto con las mujeres, para alcanzar un mundo mejor sin violencia.

Según Flecha et al. (2013), respecto a la relación de los diferentes modelos de masculinidad y la violencia de género, en primer lugar, destaca la relación entre el modelo de la masculinidad tradicional dominante y la masculinidad tradicional oprimida. Establece que ambos modelos son promotores de la violencia de género. Las MTD por ser el modelo de masculinidad con el que se identifican los casos de violencia de género, y las MTO por ser el modelo de masculinidad que favorecen que esto suceda, a pesar de ser una modelo igualitario y no violento. Pues, aunque parezcan dos modelos de masculinidad opuestos, en realidad constituyen las dos caras de la misma moneda. Lo cual es fácilmente entendible cuando se explica que los dos modelos de masculinidad reproducen la doble moral (Flecha et al., 2013).

La doble moral fue creada por las MTD como parte de su modelo de dominación en las sociedades patriarcales. Comporta la separación del amor y el deseo sexual en las relaciones afectivo-sexuales. Esta separación implica buscar a personas distintas cuando se quiere tener relaciones apasionadas y alocadas, que cuando se quiere tener relaciones convenientes en las que se busca estabilidad y amor. Las primeras se identifican con el

modelo de MTD y las segundas con el modelo de las MTO. En cambio, se conoce que socializarse en tener relaciones con las MTD en las que se reproduce la doble moral, aunque sean relaciones esporádicas o a edades muy tempranas, comporta que las mujeres puedan sufrir violencia de género ya que se pueden socializar en la violencia.

Desde este análisis es clave comprender la vinculación entre las MTD y las MTO, que a pesar de ser dos modelos que parecen contrarios se complementan. Pues, a pesar de que las MTO son un modelo de masculinidad igualitaria que no ejerce la violencia de género, no rompe con la doble moral, más bien lo reproduce. Por consiguiente, las MTO son el modelo de masculinidad que se identifica con las relaciones que se buscan cuando se huye de las MTD o se busca estabilidad. Este modelo de masculinidad siempre ha existido, por eso se considera también tradicional, y se caracteriza por hacer el juego a las TMD, por tanto, aunque no ejerce la violencia de género, sí contribuye a que se perpetúe.

Frente a este análisis que nos ofrece la meta investigación (Flecha et al., 2013), es clave considerar el segundo punto importante que introducíamos anteriormente. Nos referimos al tercer modelo de masculinidad, las Nuevas Masculinidades Alternativas. Son la alternativa transformadora, no solo por ser un modelo de masculinidad igualitaria alejada de todo tipo de violencia, sino por ser un modelo comprometido con su superación. Es un modelo de masculinidad que se caracteriza por la seguridad, la valentía y el atractivo, el cuál despierta este tipo de actitudes que define a este modelo. Las NAM muestran un claro posicionamiento en contra de las estrategias de dominación de las MTD y rechazan la doble moral que promueven. Es un modelo de masculinidad que busca el apoyo y solidaridad entre quienes defienden y contribuyen a visibilizar este modelo de masculinidad en todas las esferas de la vida. Las NAM toman como eje de sus relaciones los mejores sentimientos, es decir, la igualdad, la solidaridad, la amistad, la libertad y la no violencia de manera coherente y genuina, consiguiendo despertar atracción y el deseo sexual por esta manera de ser que les define. Es así como consiguen unir lo que la doble moral se propuso separar, el amor de la

pasión, uniendo de manera inevitable pasión y amor en la misma persona. Lo cual hace mucho más fuerte e inquebrantable la lucha contra la violencia de género.

En definitiva, es necesario tomar como referencia las evidencias científicas de impacto social que aportan los *men's studies* en temas de prevención de la violencia de género. Estas aportaciones apuntan hacia el rechazo explícito de los modelos de masculinidad que se vinculan con la violencia, al mismo tiempo que plantea un trabajo dirigido a promocionar modelos de masculinidades no violentos transformadores. Se trata de un trabajo que cabría empezar a desarrollar desde la primera infancia, por ser el momento en el que se empiezan a integrar los diferentes modelos de masculinidad.

Es imprescindible comprender de qué manera se están socializando los menores y jóvenes en los modelos de masculinidad. Es decir, conocer cómo se transmiten los modelos de masculinidad y cómo se aprenden. Pues, si partimos de que este aprendizaje forma parte de un proceso de socialización, permite la posibilidad de que se pueda intervenir e incidir en el mismo cuando sea necesario transformarlo.

Este estudio (Castro y Mara, 2014) aporta resultados importantes al ofrecer conocimiento sobre la socialización en los modelos de masculinidad. Al profundizar en el marco educativo de los valores y los modelos de masculinidad, alerta de la existencia de una paradoja sobre la que se basa su análisis. Pues, muestra que, a pesar de haber centrado mucho empeño desde la coeducación en educar a niños y adolescentes en la transmisión de modelos de masculinidad alternativa a través de la educación de modelos respetuosos, igualitarios y no violentos, se detecta que quienes tienen estos valores no son considerados atractivos o no son lo que más gustan. Esto es fruto de una socialización predominante que da más atractivo a modelos de masculinidad que representan valores opuestos.

Este hecho se explica a partir de la existencia de una socialización promovida a través de las interacciones sociales que predominan en los medios de comunicación, las letras de

canciones, las series o en las películas, que promueve que los modelos de masculinidad que representan valores violentos sean más deseados, mientras que los modelos de masculinidad que representan valores de respeto e igualdad sean menos deseados. Por tanto, se identifica que cuando educamos en modelos alternativos de masculinidad no solo es necesario trabajar desde la promoción de estos valores, sino que también hay que conseguir dotarles de atractivo si queremos promover una transformación del modelo que socialmente es el que más gusta. Pues se demuestra que es más efectivo cuando intervenimos desde este tipo de lenguaje, conocido como lenguaje del deseo, que influye en el atractivo que recibe la persona.

Conocer este análisis permite no solo diseñar una socialización guiada por interacciones sociales alejadas de los modelos violentos, sino que además sea capaz de mover también el modelo de atracción hacia esta alternativa (Castro y Mara, 2014), para conseguirlo con éxito.

En esta misma línea, nos gustaría hacer referencia a otra investigación que toma como base los entornos inclusivos como aspecto que está contribuyendo de manera efectiva en la reducción de la violencia en el ámbito escolar. Se trata una investigación desarrolladas en el marco del proyecto europeo INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (CREA, 2006-2011), destacado por ser el único en Ciencias Sociales seleccionado por la Comisión Europea en su lista de las diez mejores investigaciones científicas (European Comission, 2011) por su impacto social en la superación del fracaso escolar y mejora de la convivencia en los centros educativos.

La investigación (Gómez et al., 2014) desarrollada a partir de dos estudios de casos longitudinales llevados a cabo en escuelas de primaria que aportan luz sobre la prevalencia de la masculinidad hegemónica y la relación que se establece entre violencia y racismo. Se trata de resultados importantes por apoyar la necesidad de educar en modelos de masculinidad que se encuentren alejados de todo tipo de discriminación.

Esta investigación analiza los estereotipos que se establecen con la minoría étnica gitana y la población inmigrante, específicamente con la de origen árabe-musulmán y su relación con la violencia. Entre los estereotipos destacan aquellos que muestran que el alumnado gitano y árabe-musulmán a menudo es tachado de violento, falta de logro académico, falta de higiene, incapacidad para socializarse y poca motivación para obtener una educación. Un ejemplo de ello es cuando se dice que a los alumnos gitanos les cuesta mucho ceder ante la autoridad de una maestra, por el hecho del carácter machista de su cultura.

Estos resultados sacan a la luz que los estereotipos no afectan sólo al alumnado, sino también a sus familiares y a su comunidad. En este caso a los hombres-padres gitanos y árabe-musulmanes quienes son etiquetados como machistas, partiendo del prejuicio de que todos someten a sus mujeres a un control que las limita al espacio privado del hogar y las priva de una vida socialmente satisfactoria (Macías y Redondo, 2012). Como analizan los autores, estos estereotipos son un factor determinante en las relaciones entre el profesorado y las familias, y entre el alumnado de diferentes procedencias, que pueden llevar a enfrentamientos violentos y, por lo tanto, deben ser tratados.

Entre los hallazgos de esta investigación (Gómez et al., 2014) se señala que el impacto de la participación educativa de los padres de familia en las escuelas de primaria pertenecientes a minorías culturales, concretamente gitanos y árabe-musulmanes, ayudan a prevenir la violencia generada no sólo por la prevalencia de la masculinidad hegemónica en la escuela, sino también por el racismo. Pues, los resultados muestran que la participación de los hombres-padres de familia de estas minorías cuando entran en las aulas y otros espacios de aprendizaje es positiva, ya que, son ellos quienes ayudan a crear atmósferas en las que no se aceptan ni toleran ningún comportamiento violento.

Otro aspecto positivo que destacar de esta investigación es que los hombres que participan en las escuelas llegan a convertirse en modelos positivos de masculinidad,

aportando diversidad de modelos masculinos a las escuelas, incluso adquiriendo el potencial de introducir el modelo de nueva masculinidad alternativa. También muestran como esta participación fomenta a su vez la participación de más padres, consiguiendo que sea cada vez mayor.

A pesar de que los resultados publicados se obtienen de los dos estudios de caso de dos centros, es alentador que estas actuaciones se estén aplicando en muchas más escuelas que implementan Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha y Soler, 2013). Pues la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito está aumentando la participación del número de padres de los diferentes entornos culturales a los que pertenecen los niños y las niñas, contribuyendo a la transformación de las escuelas en espacios para la prevención real de la violencia y del racismo.

Para finalizar este segundo apartado, nos gustaría establecer una relación entre estos dos primeros, y señalar cómo la evidencia de nuevo muestra que las interacciones sociales que promueven las personas integrantes de los diferentes contextos y comunidades son relevantes para la transformación social, aunque para ello también precisamos de análisis rigurosos que nos permitan tener una mirada crítica, asimismo, para planificar colectivamente acciones coherentes que sean eficientes y eficaces. Lo cual nos lleva a abordar el siguiente punto que abordaremos a continuación.

1.3 Interacción social y prevención de la violencia de género

En los dos apartados anteriores se ha presentado el conocimiento científico que aportan las ciencias sociales sobre el fenómeno de la violencia de género como una problemática que se encuentra presente en todas las sociedades de cualquier parte del mundo. Y, también, analizamos el feminismo como el movimiento social que está consiguiendo más impacto en el siglo XXI, por todos sus logros en la lucha contra la violencia de género. A continuación, presentamos el tercer eje del marco teórico en el que se

profundizará en el papel que tienen la interacción social en la transformación social y el aprendizaje que previene de la violencia de género.

La perspectiva dual en ciencias sociales (Flecha et al., 2006) sostiene el enfoque de atribuir a las personas agencia humana por su la capacidad de acción para incidir sobre la realidad social con el fin de promover cambios para transformarla. La pedagogía crítica coge como referencia la concepción dual de la sociedad, al considerar que las escuelas sí pueden transformar las desigualdades sociales, a través del diálogo, como la violencia de género. El diálogo, la interacción, la intersubjetividad son considerados elementos clave en el aprendizaje, el desarrollo y en la socialización de las personas. Esto comporta que las interacciones sociales que se promuevan en un determinado contexto van a ser cruciales en el desarrollo de la infancia en general, y en temas de prevención de la violencia en particular.

Por este motivo, consideramos que es fundamental profundizar en las aportaciones teóricas de aquellos autores que toman como referencia la interacción social, la intersubjetividad y el diálogo como elementos centrales en sus contribuciones. Dichas aportaciones son fuente de conocimiento al ofrecer una comprensión sobre los procesos de transformación en los programas de prevención de la violencia de género con impacto que son capaces de promover un aprendizaje de rechazo a la violencia y fomentar la construcción de relaciones igualitarias y libres de violencia, en base al diálogo y las interacciones sociales.

En el tercer apartado del marco teórico de la tesis doctoral referenciamos aquellas teorías y sus autores que toman como referencia la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo de sus aportaciones teóricas. Estas contribuciones son referentes en nuestra investigación por su implicación en la prevención y superación de la violencia de género, las cuales exponemos a continuación siguiendo este orden: Lev Vygotsky (1978), George Mead (1934), Jerome Bruner (1996), Paulo Freire (1968), Ramón Flecha (1997). Y también incluiremos Piotr Kropotkin (1902) cuyas aportaciones también son acordes y relevantes en este enfoque que adoptamos en nuestra investigación.

1.3.1 Teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky

La obra de psicólogo ruso Lev Vygotsky ha sido clave para el avance de la educación, ya que incitó un giro respecto a la concepción que predominaba en ese momento sobre cómo aprendemos. Por ello, Lev Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) es conocido como el precursor del giro dialógico en las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, que originaron una nueva concepción en la que se deja de considerar la educación como un hecho individual para pasar a considerarse su carácter social basado en la intersubjetividad. Este giro dio lugar entre los años 80 y 90 a nuevo enfoque reconocido a nivel internacional, el enfoque comunicativo.

Este cambio de perspectiva incitó una importante influencia en las teorías referentes en educación en el momento en que la obra de Vygotsky fue traducida al inglés. Una nueva concepción que el autor expresa de la siguiente manera en esta cita: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean (Vygotsky, 2012, p. 136).

Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) desarrolla la teoría sociocultural en las dos obras que tiene publicadas, *Pensamiento y lenguaje*, publicada en 1934, el año de su muerte, y *Mind in Society* editado por un grupo de eruditos de Vygotsky, publicado por primera vez en 1978. Esta segunda obra presenta una selección única de los ensayos importantes de Vygotsky, la mayoría de los cuales no estaban disponibles en inglés. Cabe destacar que sus obras siguen vigentes en la actualidad. Incluso en el momento que se interpretan adecuadamente sus obras en occidente, ya que hubo interpretaciones erróneas, se considera que sus aportaciones anticipan gran parte del trabajo que se realiza en ese momento en ciencias sociales en Estados Unidos. Una de las ideas considerada avanzada que sostiene Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) es que la mente no puede entenderse separada de la sociedad y de su entorno, destacando que el ser humano es el único animal que utiliza herramientas para cambiar su mundo interior y el mundo que le rodea.

La idea principal de la teoría sociocultural es la importancia del contexto en el desarrollo, estableciendo que este último precede al aprendizaje, y, por lo tanto, dota de protagonismo al aprendizaje. De ahí que, gracias a Vygotsky, hoy se considere que un buen aprendizaje es aquel que consigue anticiparse al desarrollo. Una aportación que apoyó el poder transformador de la educación.

Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) también aportó el concepto teórico de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumnado, es decir, aquello que es capaz de hacer por sí solo o sola, y el nivel de desarrollo potencial o aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero/a más capaz. Se trata de un concepto clave que sirve para delimitar el margen en el que la acción educativa tiene una mayor incidencia. Según apuntaba el autor, actuar en esta zona va a suponer que estar promoviendo el aprendizaje, ya que “en lo que hoy necesita la ayuda, mañana podrá realizar por sí solo o sola” (Vygotsky, 2012, p. 134).

Otro aspecto importante que aporta Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) a partir del concepto teórico de la Zona de Desarrollo Próximo es la identificación del lenguaje como la herramienta que media en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dotándolo de un protagonismo especial. Algo que explica a partir de demostrar que las interacciones que mantiene quien aprende con las personas de su entorno y en cooperación con ellas son clave, ya que será así como se conseguirá avanzar en la consolidación de nuevos aprendizajes. Al mismo tiempo hay considerar que entre los sujetos que forman parte de esta situación educativa estén personas más capaces, referentes y necesarias en este proceso. Un aspecto que estimula la importancia de la diversidad en un grupo por el enriquecimiento que va a suponer para el aprendizaje. Así pues, es por esta razón que Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) explica que el aprendizaje primero se produce a un nivel interpsicológico, es decir, es intersubjetivo para más tarde poder pasar a un nivel intrapsicológico, cuando es interiorizado.

El concepto teórico ZDP aporta conocimiento que ayuda a comprender cómo se producen las transformaciones en un proceso de aprendizaje, así como el proceso de consolidación de nuevos aprendizajes y el papel que juegan las interacciones. Es por ello por lo que este concepto nos permite comprender por qué las interacciones son elementos básicos en la materialización del aprendizaje.

Esta concepción de aprendizaje supuso dotar atención al diseño del contexto sobre el que intervenir con la finalidad de incidir en su organización y así conseguir acelerar y enriquecer aprendizajes. Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) considera que estos aprendizajes son los que estimulan el desarrollo, cuando se acompañan de las interacciones que consiguen la transformación, es decir, interacciones transformadoras posibilitadoras de aprendizajes aceleradores.

Sandra Racionero (2018) acerca las aportaciones de Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) al aprendizaje en prevención de la violencia en el ámbito escolar con la finalidad de avanzar en esta compleja tarea. La autora destaca que la aportación de la ZDP es relevante para la comprensión de cómo la interacción social también es la herramienta fundamental en el aprendizaje de prevención de la violencia, tal y como expone en esta cita:

Lo explicaré en términos del padre de la escuela socio-cultural de la psicología, Lev Vygotsky. Igual que necesitamos la interacción social para alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1980), necesitamos interacciones humanas de calidad para superar la violencia y proteger a quienes la sufren. Solas y solos no podemos. (Racionero, 2018, p. 55).

Sus palabras son muy clarificadoras ya que ayudan a trasladar la idea central de la ZDP de Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) a la pretensión de crear entornos educativos seguros en los centros escolares en los que se aprenda a reconocer y a rechazar la violencia. Pues una de las claves de estos espacios sería favorecer la construcción de relaciones de

calidad a partir de la promoción de interacciones sociales basadas en valores como el respeto, la igualdad o la solidaridad.

Racionero (2018) destaca que el papel de las interacciones es primordial, al ser la herramienta para la construcción de relaciones basadas en los mejores sentimientos, así como para ofrecer narrativas que se conviertan en el horizonte de cada alumno y alumna, las cuales guiarán las interacciones sociales que promuevan nuevos aprendizajes que avancen para hacer reales estos ideales. Como apuntaba Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) solas y solos no podemos, ya que para movernos dentro de la ZDP, donde la acción educativa tiene una mayor incidencia, necesitamos de nuestras amigas y amigos o compañeras y compañeros que nos ayuden, apoyen, se solidaricen, denuncien, y defiendan siempre la no violencia, sea cual sea su origen.

Un ejemplo importante nos lo aporta los resultados de una investigación en prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes. En concreto, sus resultados tratan de profundizar sobre la percepción que tienen de las chicas sobre los chicos con comportamientos y actitudes no igualitarias incluso agresivas, así como identificar con qué tipos de relación se les asocia (Puigvert et al., 2019). Uno de sus resultados señala que cuando se trata de identificar conductas o ciertos comportamientos, resulta más sencillo reconocerlo en otra persona que en una misma.

Por tanto, al pretender observar la influencia que tiene el discurso coercitivo (Puigvert et al., 2019) a la hora de elegir a una persona para tener relaciones afectivo-sexuales, es más fácil ver en la otra persona cuando se está eligiendo una relación que implica desprecio, humillación y desigualdad, que cuando es una misma quien lo elige. Algo que podríamos relacionar en la cita que introducíamos anteriormente de Racionero (2018) respecto a la importancia de las interacciones sociales de calidad las cuales serán la guía de los mejores sentimientos, como la solidaridad o la amistad, que hacen posible metas inalcanzables o difíciles de lograr por nosotras o nosotros mismos.

Pues para conseguir cambiar una preferencia, un gusto o deseo que esté unido a la violencia, será necesario, ya que solas no seríamos capaces de avanzar en la zona de desarrollo próximo, contar con interacciones de amistades basadas en relaciones de calidad, que guíen hacia donde tenemos claro que queremos ir pero que de momento necesitamos ayuda para llegar.

1.3.2 Interaccionismo simbólico de George H. Mead

La Teoría del Interaccionismo Simbólico de George Mead (1934) trata de explicar la construcción de la personalidad de cada individuo basada en la interacción social con la sociedad. La idea central que nos aporta el psicólogo estadounidense George Mead en su teoría, coetáneo a las aportaciones de Vygotsky, es el carácter social de las personas y permite los cambios de las actitudes personales a través de las interacciones. Vygotsky (1978) y Mead (1934) comparten en sus teorías el énfasis de que la mente se desarrolla a partir de la actividad interpersonal.

Una de las autoras que ha acercado las aportaciones de Mead (1934) al terreno de la prevención de la violencia de género es Elena Duque (2006) quien expone que la teoría de Mead es clave para entender cómo se adquieren los deseos, gustos y preferencias que sentimos hacia determinados tipos de personas. Para ello, se apoya en las aportaciones de la teoría del interaccionismo simbólico (Mead, 1934), y los elementos que aporta considerados como esenciales, y diferenciados, como son el *yo*, el *mi* y la *persona*. Tres elementos que se encuentran en continua dialogicidad, ya que desde esta concepción teórica se entiende a la persona en continuo desarrollo a partir del diálogo constante con la sociedad y su *yo* y su *mi*.

Desde la Teoría del interaccionismo (Mead, 1934), el “yo” se entiende como la intersubjetividad, es decir, el cómo somos presentado como resultado de las interacciones con los demás. El “yo” no es estático sino producto de las interacciones, en cuanto tiene que

ver con las respuestas que se dan a las actuaciones de los demás. Por otro lado, está el “*mi*” que hace referencia a las actitudes de los demás que el “*yo*” asume. De esta forma, el “*yo*” y el “*mi*” dialogan, de forma que la “*persona*” sería la globalidad.

La teoría del interaccionismo de Mead (1934) señala que la persona es el resultado de las interacciones con el mundo social, con las demás personas, y sus acciones se entienden en un determinado contexto de interacciones que conduce a tendencias particulares de pensamiento y acción en relación con uno mismo y a una misma, y con relación a los y las demás. Pues, como añade Gómez (2004), a pesar de esta influencia de carácter social la persona siempre tiene la última palabra. Por tanto, una pregunta clave pueda ser, ¿de qué depende esta última palabra? Está claro que las interacciones del entorno van a tener una relevancia especialmente importante.

De esta forma, nuestros gustos, preferencias y deseos se adquieren a través de las interacciones que mantenemos con las personas de nuestro entorno, influenciadas e influenciados por las interacciones que allí predominan y que determinan qué tipo de personas son más atractivas, lo cual explica porqué se puede tener una mayor predisposición a tener relaciones afectivo-sexuales con un determinado tipo de personas por encima de otras. Una cuestión fácil de resolver si partimos de que los deseos se adquieren por interacción social.

El problema se da cuando las personas que más gustan y hacia las que se siente un mayor deseo no corresponden a los valores sociales que se persigue como individuo, es decir, a valores de igualdad y no violencia. Ante esta tesitura cabe tener presente, como hemos expuesto, que es debido a que socialmente son las que más se potencian a través de las interacciones sociales, como son los medios de comunicación o el grupo de iguales.

En ese caso, si tomamos como referencia las aportaciones que Duque (2006) hace al respecto, vemos como la autora remarca y ofrece luz sobre una cuestión tan importante como es esta.

Para Duque, ser conscientes del hecho de que los gustos y preferencias de las personas se adquieren por interacción social permite decidir qué interacciones queremos establecer para cambiar estos deseos, lo cual sirve también cuando hablamos de relaciones afectivo-sexuales. Pues, según apunta la autora, se trataría de generar aquellas interacciones que sabemos van a promover que gusten aquellas personas que se adecuan a los valores deseados de igualdad y no violencia.

Duque, es muy clarificadora cuando lo ejemplifica de la siguiente manera, si una mujer siente atracción hacia un tipo de hombre que la domina, pero valora y quiere un tipo de relación en que ella pueda decidir y no haga que deje de lado sus objetivos profesionales o sus amistades, entonces tendrá que cambiar sus gustos, puntualizando, básicamente a través de sus interacciones.

Pues según hace hincapié la autora: “Si los deseos y los gustos que estamos adquiriendo nos son perjudiciales y preferiríamos no tenerlos, ser conscientes que se adquieren por interacción nos permite decidir qué interacciones queremos establecer para cambiar esos deseos” (Duque, 2006, p. 83).

1.3.3 Inter subjetivismo entre persona y cultura de Jerome Bruner.

Siguiendo en el ámbito de la psicología, encontramos a más autores referentes, como el estadounidense Jerome Bruner. Fue un psicólogo muy activo en sus aportaciones a las teorías del aprendizaje, las cuales desarrolló hasta sus últimos días a la edad de los 100 años. Durante su trayectoria, dio un giro en sus teorías posicionadas primeramente en la importancia del aspecto intrapsicológico del aprendizaje, para situarla en lo inter psicológico a partir de las aportaciones de Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978). Con este cambio, al autor

(Bruner, 1996) le permitió incluir aspectos en sus teorías que en esta investigación tomamos como referencia. Así pues, en sus aportaciones pone acento en que, ante la intención de querer entender una conducta humana o cualquier actividad mental, es fundamental tener en cuenta los factores sociales que le rodean a la persona, es decir, el contexto cultural. Según defiende el autor lo esencial en las personas no puede entenderse sin ese escenario.

Quizás Bruner también nos puede aportar parte de la respuesta a la pregunta que se hacía Gómez (2004) y que anteriormente citábamos, y que nos llevaba a preguntarnos, de qué depende la última palabra de las personas cuando deciden. Aquí, incluimos una cita de Bruner muy clarificadora al respecto:

“[...] la intersubjetividad”: la habilidad humana para entender la mente de los otros ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son solo las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es eso lo que nos permite “negociar” los significados cuando las palabras pierden el mundo.” (Bruner, 1996, p. 41).

Bruner (1996) comparte con Vygotsky (1978), que para que se dé un aprendizaje, antes ha de haber sido compartido en relación con las otras personas, la intersubjetividad es lo que permite la intrasubjetividad.

De esta forma, Bruner (1996) puntualiza que es la interacción social con los miembros de una comunidad, la vía por la que las personas adquieren las herramientas culturales, es decir, la creación de significados y construcción de la realidad.

Por lo tanto, el hecho de cuidar que, en un contexto determinado, predominen aquellas interacciones que consideramos van a ser las que promuevan los valores que son afines a la prevención a la violencia, favorecerá que las personas desarrollen un conocimiento colectivo

que va a favorecer la construcción de relaciones basadas en los mejores sentimientos que les van a prevenir de las relaciones violentas.

1.3.4 Acción dialógica de Paulo Freire

En una presentación que realizaba Marta Soler, catedrática de la Universidad de Barcelona y actual presidenta de la Asociación Europea de Sociología, en su ponencia en el panel “50 años de Pedagogía del Oprimido” en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, CIMIE18 en Zaragoza (2018), señalaba a Freire como el autor más referenciado en educación y comprometido con la transformación social y la superación de las desigualdades. Sus teorías son como tomadas como referentes en las mejores universidades del mundo y también entre las personas comprometidas en cambiar el mundo.

Hoy se valoran sus aportaciones y se considera, quizá, más necesario que nunca por recuperar y llevar a la práctica la acción dialógica. Pues, como argumentaba en sus obras “somos seres condicionados, pero no determinados” (Freire, 1997, p. 26). Es una cita que hace mantener siempre vivo el sueño de transformación que tenemos las personas, como seres de decisión y de ruptura. Algo que el mismo autor sitúa al lado de la ética, en cuanto a la responsabilidad de actuar ante la desigualdad o cualquier tipo de violencia.

Freire (1968) hace una diferenciación entre acción dialógica y acciones antidialógicas. Las dialógicas son aquellas que facilitan el entendimiento potenciando aprendizajes liberadores, creador de cultura y crítico con el mundo, y esto se consigue a través de un clima dialógico. Antidialógico, por el contrario, es la acción que niega la posibilidad de diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder.

En su teoría de la acción dialógica (Freire, 1968) matiza y analiza el tipo de interacciones y su impacto en el desarrollo de las personas, y en su determinado entorno. Coincide con Habermas (2001), en que es en la acción dialógica como se consigue aumentar la democracia en las relaciones.

Freire (2018) invita a que la escuela sea el espacio ideal de entrenamiento de la acción dialógica de toda una comunidad educativa, quien aplique y practique aquellas habilidades dialógicas que queremos que después estén presentes en la vida de las personas de otro mundo es posible, es decir, en su día a día. Algo que expresa en la siguiente cita: “no se es antidialógico o dialógico en el aire, sino en el mundo” Freire (2002, p. 180).

“El diálogo es un acto de creación: no debe ser utilizado como un instrumento astuto para la dominación de unas personas sobre otras (...) es la conquista del mundo por la liberación de la humanidad” (Freire, 2002, p.89).

1.3.5 Aprendizaje dialógico de Ramón Flecha

La Teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) es otra aportación imprescindible en esta tesis doctoral. Desde esta teoría se considera el giro dialógico como posibilitador de trasladar el aprendizaje dialógico a los entornos educativos para conseguir que las interacciones transformadoras eliminen las interacciones violentas.

El aprendizaje dialógico desarrollado por Ramón Flecha (1997) a partir de las experiencias de las primeras Tertulias Literarias Dialógicas (Flecha, 2015) desarrolladas en la Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999). El Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) pone especial atención en las relaciones que se fomentan a través de un determinado tipo de interacciones sociales, es decir, aquellas que están guiadas por los principios del aprendizaje dialógico. Las distingue como un tipo de interacciones que, no solo van a permitir potenciar el aprendizaje a niveles de máximos, sino que también va a promover la transformación social (Aubert et al., 2008).

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) se dirige a la crear entornos de aprendizaje en los que se aseguren la calidad de las interacciones a partir de la promoción de contextos de solidaridad y apoyo mutuo que transformen las relaciones, expectativas y actitudes, incluso los contextos con muchas dificultades (García-Carrión, 2012). Será a través de los

siete principios del aprendizaje dialógico cuando se fomenten estas interacciones de calidad transformadoras.

Los principios del aprendizaje dialógico son siete (Flecha, 1997), que, aunque no siguen ningún orden establecido, lo citaré en este orden. El primero, el diálogo igualitario, que en consonancia con la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2001) entendido como el tipo de diálogo que se da cuando priman la fuerza de los argumentos de validez y no la fuerza de los argumentos de poder. Además, es con el diálogo igualitario cuando se consigue un entorno que incluya todas las voces, lo cual lo convierte en un espacio de aprendizaje de excelencia.

El segundo, la inteligencia cultural que parte de una visión no reduccionista ni del déficit de la inteligencia. La inteligencia cultural engloba tres tipos de inteligencia: la académica, la práctica y la comunicativa (Aubert et al., 2008). De esta forma, todas las personas desarrollan su inteligencia, aunque en función de su *background* es posible que alguna predomine sobre otras, pero todas son igualmente valoradas, y además la inteligencia práctica y la comunicativa son consideradas universales, como dicen Chomsky y Habermas. La función de la escuela será reforzar las tres con el fin de potenciar al máximo el desarrollo cognitivo de su alumnado. A mismo tiempo que valorar la diversidad cultural se presenta como un aspecto enriquecedor y de calidad para las interacciones.

El siguiente principio, es el de transformación, bajo la premisa en que la educación se concibe como superadora de las desigualdades, sobretodo de los sectores más desfavorecidos, frente a concepciones reproductoras que son consideradas acientíficas.

El cuarto principio, es la dimensión instrumental del aprendizaje, entendido el principio que democratiza la educación al incidir en dotar de aquellas competencias que son las que van a permitir avanzar en un aprendizaje, al mismo tiempo que ofrecen una igualdad de resultados de máximos para todas las personas sin distinción, es decir, sin dejar a nadie atrás.

El quinto principio es la creación de sentido, el cual se alcanza con el diálogo y hace referencia a la motivación que se adquiere cuando el sentido de la educación es compartido y consensuado entre toda la comunidad desde la pluralidad.

El sexto principio es la solidaridad entendida como el apoyo mutuo intrínseco potenciado en las relaciones interpersonales a través de interacciones solidarias que potencian el aprendizaje. Y, por último, el séptimo principio la igualdad de las diferencias, que parte de la diversidad como factor de excelencia al ser considerada la diversidad enriquecedora y al mismo tiempo que las diferencias se consideran desde la igualdad.

Asegurando que estos siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) están presentes en las interacciones sociales cotidianas, estaremos garantizando la transformación de relaciones en que los valores que imperen estén muy alejados de la violencia de género.

1.3.6 Teoría del Apoyo mutuo de Piotr Kropotkin

Las aportaciones de Piotr Kropotkin (Kropotkin, 2016) en su obra *el Apoyo mutuo, un factor de evolución* publicado en 1902 es referente teórico en nuestra investigación. En esta obra el autor analiza el apoyo mutuo, considerando que el hombre creó la humanidad sobre la consciencia de la solidaridad humana y la dependencia recíproca de los hombres.

Entre sus aportaciones (Kropotkin, 1902; 2016) destacamos una de ellas, la cual es considerada la principal en esta obra, la ayuda mutua como factor de evolución. Toma como referencia de la contribución de Darwin en su obra *El origen de las especies* (Darwin, 1859), y señala que aquello que ha hecho más fuerte al hombre y le ha ayudado a evolucionar ha sido su capacidad de relacionarse las personas recíprocamente. Algo que le ha servido para superar los períodos de crisis, es decir, conseguir mantenerse ser más fuerte y superar los momentos difíciles. Se trata de un aspecto que ha estado presente desde los inicios de la especie humana, ya que considera que el hombre creó la humanidad sobre la consciencia,

aún en estado de instinto, de la solidaridad humana y la dependencia recíproca de los hombres.

Para Kropotkin (1902; 2016) la humanidad fue creada sobre el reconocimiento inconsciente de la fuerza que aporta cada hombre la práctica de la ayuda mutua, de la estrecha dependencia de la felicidad de cada individuo con la felicidad de todos y todas, y sobre los sentimientos de justicia o de equidad que obligan al individuo a considerar los derechos de los otros como derechos iguales a sus propios derechos.

Kropotkin (1902; 2016) consideró que es necesario transformar las condiciones de vida para mejorar al ser humano, en lugar de tratar de mejorar la naturaleza humana por medio de la enseñanza moral, mientras la vida opera en la dirección opuesta. Son las condiciones en las que vivimos las que pueden llegar a tener incluso una influencia en la biología del hombre, y es así donde sitúa como resultados de la historia evolutiva, ya que la cultura modifica la biología.

El análisis evolutivo de Kropotkin (1902; 2016) y la importancia de la cooperación y solidaridad entre las personas, son aportaciones que van en consonancia con esta investigación. Además, hoy contamos con evidencias que muestran el impacto de las acciones solidarias por las mejoras que comportan. Estas evidencias son las que Kropotkin (1902, 2016) ya nos aportaba en su obra, y que junto con el análisis evolutivo nos aporta conocimiento sobre aquellas claves a seguir ante la necesidad de mejorar una situación que comporta una crisis social, como es la violencia de género.

1.4 Bases teóricas de la socialización preventiva de la violencia de género.

Presentamos el cuarto eje, y último, del marco teórico de la tesis doctoral donde se profundiza en las bases teóricas de la socialización preventiva de la violencia de género como propuesta de intervención educativa para la prevención de la violencia de género, la perspectiva que adopta esta tesis doctoral.

Para ello se expondrán las principales aportaciones científicas desarrolladas hasta el momento que forman parte de sus bases científicas, enunciadas en el siguiente orden. Primero, la teoría de Amor Radical de Gómez (2004). Segundo, la masculinidad hegemónica y su relación con la atracción a la violencia de Valls (2008). Tercero, el espejismo del ascenso social de Oliver (2010). Cuarto, la socialización en la violencia o en la prevención de la violencia de Duque (2006). Quinto, la teoría de los Actos comunicativos (Soler y Flecha, 2010). Y, por último, nuevos horizontes de la socialización preventiva de la violencia de género.

La educación es un importante mecanismo de socialización y es considerada fundamental para el desarrollo social, emocional y psicológico de las y los jóvenes. Además, la educación es un vehículo para transformar comportamientos individuales y normas sociales más amplias sobre violencia, igualdad de género y discriminación (UNESCO y UN, 2019).

Los centros y el sistema educativos en general operan dentro de marcos sociales y estructurales. Es por ello por lo que el sistema educativo puede incorporar dinámicas sociales que tiendan a producir y reproducir ambientes que no protejan a los niños y las niñas. Los organismos internacionales que analizan los entornos en todas las escuelas del mundo observan que el sistema educativo se puede exponer potencialmente a formas de violencia que replican, refuerzan y recrean las normas y dinámicas de poder de las sociedades, comunidades y familias a su alrededor participando y creando estas dinámicas (UNESCO y UN, 2019). Por ello, desde las agencias se insiste en la necesidad de un trabajo coordinado, a todos los niveles y en todos los sectores.

La socialización preventiva de la violencia de género es una línea de investigación que estudia la interacción social, ya sea desde el grupo de iguales, los medios de comunicación, el centro educativo, la familia, entre otros, que promueve una socialización y aprendizaje de modelos amorosos y de atracción que se vinculan a la violencia de género. Esta perspectiva se entiende como una propuesta basada en una nueva socialización, que

se define como un *“proceso social a través del cual desarrollamos la consciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos”* (Valls y Oliver, 2004, p. 113).

Las bases teóricas para el desarrollo de una socialización preventiva de la violencia de género, como respuesta de intervención educativa, aportan claves para la comprensión de los conflictos en los centros escolares. Al mismo tiempo que ofrece intervenciones educativas con impacto positivo que están contribuyendo a la mejora de la convivencia al dirigir estas actuaciones a la raíz de los conflictos, es decir, a sus causas.

La socialización preventiva de la violencia de género es una línea de investigación desarrollada por CREA *Community of Researchers on Excellence for All*, con un recorrido de más de 25 años y con un gran reconocimiento a nivel internacional por el impacto que está alcanzando en la prevención de la violencia de género. La línea de investigación fue iniciada a partir de la investigación pionera de Jesús Gómez (2004), la cual fue base del trabajo de investigación en violencia de género realizado por el Grupo de mujeres de CREA-SAFO, a partir del cual se desarrollan las bases teóricas de la socialización preventiva de la violencia de género.

Sus bases teóricas están fundamentadas en los resultados obtenidos de las diversas investigaciones llevada a cabo con la metodología comunicativa (Gómez et al., 2010) reconocida por ser una metodología orientada hacia la transformación social real, comprometida con la investigación rigurosa y responsable. En el campo de la violencia de género, la socialización preventiva, gracias a la metodología comunicativa, está consiguiendo impacto científico, social y político (Gómez et al., 2010). Descubre una de las causas que la promueve la violencia de género, consiguiendo desarrollar actuaciones preventivas efectivas, al mismo tiempo que está dando respuestas a los grandes retos del feminismo en la lucha contra la violencia de género.

Los hallazgos alcanzados desde esta línea de investigación están contribuyendo a entender qué es lo que motiva a las personas y sus relaciones. Así como, identificar los factores que influyen y se encuentran en la base de la violencia de género cuando ocurre (Puigvert, 2014). Las bases teóricas de la socialización preventiva de la violencia de género identifican estos elementos y los analiza con el fin de examinar la problemática en profundidad para ofrecer una mayor comprensión de la realidad de la violencia de género. Aunque no pretende ofrecer en la comprensión simplemente, sino que trata de averiguar cómo transformar esta problemática con el fin de conseguir superar la violencia de género.

La Metodología Comunicativa (MC) es la metodología de investigación que está consiguiendo avanzar en este propósito. Esta metodología se distingue por romper el desnivel entre las personas investigadoras e investigadas, tanto en el desarrollo de las técnicas de recogida de la información, como en el diálogo que se crea y en el que se van acordando las interpretaciones desde el diálogo igualitario. La MC trata de unir el mundo de la vida que aportan las personas investigadas con el sistema que aportan las personas investigadoras. Es con este diálogo, que se establece en las diferentes fases de la investigación se construyen nuevos conocimientos sobre la realidad que se analiza (Gómez et al., 2010).

La metodología comunicativa está reconocida internacionalmente por organismos como la Comisión Europea que recomienda esta metodología en el Programa Marco en la investigación en ciencias sociales. Ha sido la metodología utilizada en proyectos europeos con un importante impacto social como es WORKALÓ (CREA, 2001-2004) desarrollado en el quinto programa marco o INCLUD-ED (CREA, 2006-2011) desarrollado dentro de el sexto programa marco. La socialización preventiva de la violencia de género está promoviendo importantes avances en la superación de la violencia de género gracias al impacto científico, social y político que está consiguiendo (Gómez et al., 2010).

Uno de los impactos más recientes y significativos hasta el momento es la modificación del Ley catalana contra la Violencia Machista (Ley 5, 2008) que incorpora el acoso sexual de segundo orden como un tipo de violencia de género, y por lo tanto penable. Se trata de un concepto fruto de años de investigación que identifica la importancia de proteger a quienes apoyan a las víctimas de la violencia de género de las represalias que sufren el apoyo que brindan, causando importantes daños pudiendo ser similares a los que sufren las víctimas de la violencia de género, demostrando que es un aspecto clave en la superación de la violencia de género. El artículo (Flecha, 2021) publicado en la revista de mayor ranking mundial en temas de violencia de género *Violence Against Women* define el acoso sexual de segundo orden y formula cómo hacer frente a este. El autor es el catedrático de la Universidad de Barcelona Ramón Flecha, el investigador más citado a nivel mundial en *Google Scholar* en ese ámbito de la prevención y la superación de la violencia de género.

Las bases teóricas y científicas de la socialización preventiva de la violencia de género sustentan el marco teórico que explica cómo una de las posibles causas del aumento de la violencia de género, y en edades cada vez más tempranas, es una socialización impuesta por un discurso coercitivo dominante que vincula como deseable y excitante aquellas personas que encarnan valores de desprecio, dominio, engaño y violencia. Al mismo tiempo ofrece una respuesta, una socialización alternativa, que consigue romper el vínculo entre atracción y violencia, moviendo la atracción hacia la igualdad, la libertad y la no violencia.

Investigaciones previas a la socialización preventiva de la violencia de género ya aportaron evidencias sobre la relación entre atracción y violencia y de la falta de deseo, por parte de algunas personas, hacia quienes tratan bien (Bukowski et al., 2000; Goldner et al., 1990; Rosen y Bezold, 1996). La socialización preventiva ha tratado de estudiarlas de manera profunda en investigaciones realizadas con adolescentes, con el objetivo de encontrar las claves para romper el vínculo entre atracción y violencia, al mismo tiempo que socializar el deseo y la atracción hacia personas que tratan bien.

1.4.1 Teoría del amor Radical

“Yet schools for love do not exist. Everyone assumes that we will know to love instinctively”. **bell hooks**

Jesús Gómez es el investigador pionero que inició la línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género motivado por la gran preocupación sobre la atracción sexual que se puede sentir hacia personas que maltratan y no tratan bien. Su principal interés en las investigaciones fue profundizar sobre el entramado de las relaciones afectivas y sexuales. Para ello analizó los procesos de socialización que acompañan a las relaciones afectivo-sexuales, incluyendo el enfoque desde la historia. Desarrolló la teoría del Amor Radical (2004) con el fin de ofrecer una comprensión de la socialización que aúna la atracción a la violencia.

También fue un autor muy interesado en investigar en este campo por la falta de investigaciones empíricas relacionadas con las relaciones amorosas. Con este fin quiso contribuir a aportar conocimiento científico sobre la construcción de las relaciones afectivas y sexuales para incorporar la evidencia a la intervención educativa, o en sus palabras “desarrollar una pedagogía del amor”.

Gómez fue el autor que atribuyó por primera vez una de las premisas principales de la socialización preventiva de la violencia de género, al establecer como una de las posibles causas de la violencia de género a un tipo de socialización que vincula atracción a la violencia fomentada por un discurso coercitivo dominante que presiona a que gusten las personas que no tratan bien.

En esta socialización el autor pone el énfasis en el papel de las interacciones sociales que se promueven desde diferentes agentes socializadores como la TV, las revistas de adolescentes, las redes sociales, los medios populares, etc. Señala que las interacciones sociales influyen de manera significativa en la construcción de las relaciones afectivo-

sexuales y en los modelos de atracción y elección. Por tanto, corrobora que las interacciones sociales son las que determinan los gustos de las personas lo cual guarda una gran influencia en el tipo de personas que más gustan y gustan menos, y por tanto a que personas se elige y a quienes no, ofreciendo una explicación que ayuda a comprender por qué es así.

Su teoría señala que identificar los modelos de atracción y elección que tenemos interiorizados o en los que podemos estar socializándonos nos lleva a conocer por qué y de quienes nos enamoramos. El autor considera este aspecto crucial, ya que permitirá dar con los elementos de cambio que pueden posibilitar mejorar las relaciones. Es decir, conocer los elementos que generan atracciones y elecciones satisfactorias y de esta manera ofrecer un modelo adecuado de relaciones afectivo-sexuales. A su vez, también permitiría identificar mejor y rechazar las relaciones que puedan comportar violencia. Esto va a permitir diseñar intervenciones educativas dirigidas a desarrollar modelos en los que la violencia no tenga cabida.

Desde su teoría los dichos popularmente extendidos como por ejemplo “el amor cae como un rayo”, entendiéndolo como la incapacidad de controlar nada cuando nos enamoramos de alguien son una falsedad. Además, considera que es algo importante a difundir para permitir a las personas que se puedan desvincular de las relaciones violentas y superar la violencia de género.

La teoría sobre el amor radical de Gómez se enmarca en la pedagogía crítica al contemplar que el amor es social. Desmiente explicaciones irracionales sobre la atracción y las emociones. De la misma manera fue contundente en rechazar todo tipo de explicaciones deterministas o biologicistas sobre el amor, al considerarlas muy dañinas, sobre todo cuando se pueden utilizar para justificar relaciones de violencia.

Para Gómez el amor lo crean las personas y es fruto de los aprendizajes que se desarrollan a lo largo de la vida desde que se nace. Además, el autor identifica este tipo de

aprendizaje amoroso importante ya que es el que marca las emociones, los sentimientos y los gustos de las personas. Por este motivo, pone el énfasis en saber de qué manera ocurren estos aprendizajes y cómo se construyen estos modelos. Lo cual conduce a hacer más consciente cómo se va desarrollando este tipo de aprendizajes en los que se van interiorizando valores y actitudes, y por tanto permite ser más consciente de cómo se van incorporando. Será así como se consiga aprender a identificar aquellas relaciones afectivo-sexuales sin violencia y satisfactorias, en las que la pasión y el sentimiento vayan unidos.

A pesar de conocer como se da el aprendizaje en el proceso de socialización, Gómez sostenía que este no determina la conducta de las personas, ya que es el propio sujeto el que tiene la última palabra en cuanto a su conducta. Se trata de un aspecto importante, ya que conocer los mecanismos que intervienen en los procesos de decisión de las personas ayudará a liberarse de cualquier coacción que oprima la libertad de elección de las personas. Para Gómez, las interacciones del entorno son las que tienen una influencia en cada sujeto que lo integra, y por tanto asegurar que las interacciones sociales que predominen estén libres de cualquier tipo de presión y, por tanto, predomine la libertad, es un gran logro que alcanzar.

Según Botton y Oliver (2009), Gómez en su obra siempre muestra confianza en la posibilidad de avanzar hacia la promoción de interacciones sociales entre las y los adolescentes que desarrollen modelos de atracción que acerquen a relaciones afectivas basadas en el amor, el respeto, la pasión, el sentimiento, y los y las aleje de otras basadas en el dominio, la imposición o la violencia. La clave se encuentra en los valores de las personas, por tanto, en el proceso de socialización en el ámbito personal, social, y por supuesto educativo, es conocer los valores de las personas que se eligen para establecer una relación. Algo que se debe enseñar y aprender con el fin de saber identificar a qué tipo de personas se elige para establecer relaciones afectivas y sexuales, sean de tipo que sean, esporádicas o estables.

Otra de las claves que señala Gómez que ayuda a reflexionar sobre el proceso de socialización en la construcción de las relaciones afectivas y sexuales es responder a la pregunta a quién elegimos para tener relaciones afectivo-sexuales esporádicas y a quién elegimos para las relaciones estables. Este ejercicio permite desvelar las conexiones entre atracción y valores negativos, y desmotivación y valores positivos. Algo que sucede cuando aparece la doble moral, es decir, cuando el tipo de persona que elegimos para una noche de pasión loca no es el mismo tipo de persona con la que tendríamos una relación estable.

Para Gómez tomar conciencia frente a la socialización que hemos adquirido permite conocer los aprendizajes que hemos ido adquiriendo de manera consciente o inconsciente y que son los que guían el proceso de socialización en la construcción de las relaciones afectivas y sexuales. Además, apunta que será de esta manera como se podrá cambiar o transformar aquellos que favorezcan una socialización que lleva hacia las relaciones afectivo-sexuales que comporten violencia de género. Pues, si este trabajo no se llega a realizar, será difícil cambiar determinadas predisposiciones que se puedan manifestar cuando se desarrollan las relaciones afectivo-sexuales. En palabras de Gómez (2004, p. 132) *“sale de tan de dentro que parece que no lo podemos evitar”*. Es por ello por lo que, desde su pedagogía del amor, establece que es importante vaciarse de aquellos valores que son identificados como negativos para dar la opción a volver a “llenar” con otros valores igualitarios, de respeto y libertad (Gómez, 2004). Se trata de una parte clave en este camino que traza en socialización preventiva de la violencia de género.

En definitiva, Gómez considera que este aprendizaje es imprescindible. Implica transformar la falta de motivación en la que nos hemos podido socializar cuando sea necesaria para dirigirla hacia relaciones afectivas y sexuales igualitarias, ya que será lo que ayudará a guiar el aprendizaje social del amor hacia la no violencia. Esta transformación será posible a través de la reflexión y el diálogo sobre las conductas y el imperativo de la racionalidad en las actuaciones relacionadas en el amor y el sentimiento.

En este camino de reflexión y diálogo Gómez señala la importancia de tener en cuenta el carácter histórico del amor. Es decir, hay que considerar el amor como una cuestión social que ha existido a lo largo del tiempo y que se ha venido reflejando de manera mayoritaria en el modelo tradicional de relaciones afectivo-sexuales. Incluir el carácter histórico del amor será lo que ayude a comprender que desde tiempos muy pasados ha existido una socialización que ha ido normalizando en el día a día relaciones, tanto de mujeres como de hombres, en que se defiende el sexo sin sentimiento, los engaños, la justificación de la falta de respeto, vivir naturalmente la falta de solidaridad o usar la racionalidad de manera instrumental. Algo que es importante no perder de vista, ya que Gómez señala que si no se puede caer en el error de pensar que esta socialización histórica del amor se confunda por cuestiones biológicas imposibles de remediar.

Los medios de comunicación son otro elemento clave que Gómez incluye en su teoría que analiza cómo influye el proceso de socialización en la construcción de las relaciones afectivas y sexuales. Para Gómez, los medios de comunicación son el reflejo de la preferencia generalizada hacia unos valores que se ven representados en el modelo tradicional de relaciones. El autor identifica que el modelo tradicional de relaciones que predomina entre los y las adolescentes se caracteriza por tener como denominador común el falso amor, la fealdad, el engaño, la falta de respeto, la racionalidad instrumental y una gran insolidaridad (Gómez, 2004). Lo cual le lleva a profundizar en la comprensión de aquellos que determina los gustos y las preferencias de las personas en la construcción de sus relaciones amorosas.

Los modelos de atracción son un elemento esencial que aporta Gómez y que hasta día de hoy está permitiendo desarrollar importantes análisis que avanzan hacia la prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes. Pues si los gustos y las preferencias son las que marcan de manera significativa las relaciones que las personas tenemos, Gómez considera que es fundamental conocer aquello que determina cómo se construyen los modelos de atracción para sí después poder intervenir sobre estos modelos si es

conveniente. Es decir, conocer qué conforma los gustos de las personas y determina que guste un determinado tipo de personas, así como, conocer qué hace que gustemos a un tipo de personas u otras para tener relaciones afectivo-sexuales. Desde su aportación, el autor demuestra que el hecho de que atraiga una persona determinada no es casual, cuestión de azar o una flecha de Cupido. Más bien el autor lo atribuye a todas las experiencias, las interacciones sociales, las vivencias que hemos ido recibiendo durante toda nuestra vida lo que va construyendo el modelo de atracción que va a determinar el tipo de personas que resultan más atractivas.

Esta contribución ha tenido un enorme impacto en el avance de la prevención de la violencia de género, ya que, como el mismo autor auguraba desde su teoría de *Radical Love*, asegurar que tanto el amor como la atracción son una construcción social implica que se puede educar y, por tanto, también transformar. Pues de la misma manera que hay interacciones sociales que determinan la atracción hacia la dominación y la violencia, también podemos fomentar interacciones sociales que construyan el deseo hacia modelos igualitarios, no violentos y promuevan relaciones afectivas y sexuales pasionales. Y este es uno de los aspectos centrales que ofrece Gómez con su teoría, ya que, si estamos ante una socialización que está imponiendo un relato sobre el amor basado en la violencia, podemos cambiarlo ya que se puede transformar, si uno o una así lo prefiere.

Para Gómez, y quienes siguen la línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género, la gran motivación de seguir avanzando en esta línea es devolver a la adolescencia la oportunidad, que le está siendo robada, a elegir vivir relaciones afectivo-sexuales pasionales y llenas de deseo. Este trabajo tiene una repercusión social enorme al ser un tema que afecta a todas las personas sin excepción. Aunque sea en la infancia, y concretamente en la adolescencia, la etapa más importante en la que focalizar los esfuerzos de este trabajo por el hecho de que las evidencias muestran ser el momento en el que se

inician las relaciones afectivo-sexuales y la repercusión que tienen estas experiencias en las relaciones futuras.

Algo que Gómez lo expresa de manera muy clara y bella en esta cita:

“No es lo mismo un primer beso o un primer romance amoroso ingenuo, enamorado, entregado, donde dos jóvenes se quieren, que otro que sólo sientes que te están utilizando, que eres un simple medio en busca de otro fin, que en realidad pasan de ti, aunque han pretendido hacerte creer que no es así. Después de haberte entregado, sentir que por quien tu suspiras también sigue suspirando por ti, no tiene nada que ver con la desazón que te crea el desprecio de quien ya no te necesita porque ha logrado aquel fin que pretendía.” (Gómez, 2004; p. 12).

El enfoque social y transformador de la teoría del Amor Radical de Gómez pone el foco en trabajar por la promoción de una alternativa transformadora de relaciones que, además, proteja a los y las adolescentes de las relaciones instrumentales y vacías de sentido que pueden llevar a que sean violentas. En este trabajo las interacciones sociales juegan un papel protagonista. Es el diálogo compartido lo que hará crecer las relaciones amorosas y cree el sentido, en el sentimiento que florezca en una relación. Descartando todo tipo de técnicas extrañas o sin sentido, sino dando relevancia al diálogo y al sentir de manera auténtica (Gómez, 2004). Consiguiendo que el amor mantenga la pasión y el deseo del primer día, así como la ternura, como ingrediente que se busca en las relaciones amorosas.

Otro de los aspectos en el que se centra Gómez en su teoría del Amor Radical, más allá de comprender cómo aprendemos los temas del amor, es en responder por qué nos puede traer el mismo tipo de personas a gente tan diferente. Para ello centró su estudio en desvelar la existencia de determinados modelos de atracción que se presentan como altamente exitosos y tienen una influencia en las relaciones afectivo-sexuales.

Es por ello por lo que distingue dos procesos esenciales que considera base de las relaciones afectivo-sexuales, la elección y la atracción. De su profundización en estos dos temas claves son fruto las aportaciones teóricas significativas sobre los procesos de elección y atracción en el amor. Un análisis que considera que debe hacerse por separado para ser estudiado individualmente, aunque están íntimamente relacionados. La atracción y la elección juegan un papel decisivo en la construcción de las relaciones afectivo-sexuales las cuales empiezan a gestarse desde la primera infancia a partir de todas las experiencias y vivencias que se van teniendo con relación a estos dos procesos. Es por ello por lo que Gómez identificar que son dos aspectos imprescindibles en el diseño de una intervención educativa dirigida a la prevención y superación de cualquier conducta en la que encontremos en su origen la violencia de género.

Gómez realiza un análisis teórico para profundizar en la comprensión de estos procesos y saber como funcionan las personas cuando tienen que elegir y que papel juega la atracción en la elección.

La elección se considera el paso siguiente a la atracción, y también de las preferencias más íntimas desde un enfoque del desarrollo social por lo que se trata de un proceso que cobra un papel muy relevante dentro del proceso de la construcción de las relaciones afectivas y sexuales. Para entender de se pone en juego cuando las personas eligen, Gómez toma como punto de partida la teoría sobre el tratamiento de la elección racional de Elster (1999) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2001).

Gómez (2004) comparte de Elster (1999) su teoría de la elección racional que explica el proceso de elección de las personas, en este caso en las relaciones. Según su teoría las personas suelen hacer aquello que es probable que tenga mejor resultado global, aunque en temas de amor y atracción la elección está lejos de lo racional, y es guiada por la racionalidad instrumental. Añade dos preferencias diferentes a la razón, las normas sociales y las emociones. Gómez considera que estas aportaciones son relevantes por ayudar a

comprender que es lo que ocurre en la antesala de las acciones o de la conducta de las personas. Así pues, la teoría de Elster (1999) sobre la elección ayuda a entender qué guía a las personas en este proceso, y señala que en ocasiones puede ser cumplir normas sociales y no a buscar el mayor beneficio personal. Es el caso en que las decisiones están guiadas por las normas de un grupo. Y en otras ocasiones, pueden ser las emociones las que guíen la elección, entendiendo por emoción como las conductas desencadenadas por creencias. Gómez (2004) reconoce con Elster (1999) la importancia de las emociones, así como partir de una clasificación en sencillas y complejas para entender mejor como influyen en la elección a las personas.

El amor es una emoción compleja (Elster, 1999) caracterizándose por ser propia del género humano y ser generada por creencias, algunas de ellas muy complejas y sutiles. Gómez se apoya en Elster en cuanto a destacar el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones, lo que no se puede explicar desde la teoría de la acción racional y no tienen porque ajustarse a las normas sociales. Aunque no por ello es importante pueden interferir en la racionalidad de la elección o llegar a incapacitar a hacerlo de manera lúcida a las personas (Elster, 2001). Gómez considera que esta aportación es fundamental para no justificar la conducta de las personas bajo el amor como una fuerza que no pueden controlar y que les domina.

Gómez se apoya en la aportación de Habermas (2001) respecto su teoría desde la perspectiva comunicativa para señalar que también se puede decidir a través de llegar a un consenso, a través del diálogo y la argumentación. Pues, a partir de la aportación que hace Elster (2001) de democracia deliberativa, muestra que hay diferentes tipos de elección, la elección racional, la elección conforme a unas normas sociales, la elección dependiente de las emociones. Y Gómez (2004) añade la elección a través de la intersubjetividad. Al igual que a partir del cuadro referente a la elección de la teoría de la acción comunicativa de

Habermas (2001), Gómez lo completa en el que según el autor lleva a la Elección teleológica, normativa, dramaturgia, "irracional", y comunicativa o intersubjetiva.

Habermas (2001) defiende la racionalidad comunicativa, que permite elegir recogiendo dictámenes del mundo objetivo y conforme las directrices de la intersubjetividad del contexto en cuestión. En cualquier caso, se necesitan argumentos y estos requieren de argumentos de validez. Para Gómez (2004), la elección se convierte en un factor clave para garantizar relaciones afectivo-sexuales satisfactorias, ya que el primer paso cuando nos atraen aquellas personas que no representan unos valores igualitarios y de respeto hacia los demás, es no elegirlos, aunque parezca muy obvio. Si bien esta decisión no asegura una elección que garantice relaciones igualitarias y libres. Por lo que señala que el segundo paso es comprender la lógica que guía nuestros gustos y deseos para favorecer su transformación hacia aquellas personas que también compartan un deseo por la igualdad y la libertad.

Otro de los ejes de la pedagogía radical del amor considerado fundamental es la transformación del deseo. Puesto que los gustos y deseos son aprendidos en un proceso social, y así, en segundo lugar, elegir de acuerdo con los valores y los principios democráticos.

Gómez toma las tres esferas de Weber que buscan un equilibrio entre la verdad, la bondad y la belleza para dirigir el proceso de transformación del deseo, donde la razón se entrelaza íntimamente con la atracción y nuestros gustos. Si la verdad está representada por quienes nos atraen y se une a la bondad se identificaría con el deseo hacia personas que nos respetan. Así pues, el principal reto que plantea la teoría del Radical Love es garantizar el derecho a una educación en que la atracción se dé hacia personas que tienen valores democráticos e igualitarios. Para ello, la pedagogía debe de fomentar la reflexión sobre las motivaciones y también sobre lo que nos atrae o desmotiva. Un trabajo que se debe dirigir a conocer los patrones de socialización que se dan y a poder transformarlos cuando este equilibrio entre la verdad, la bondad y la belleza no se den. Será así como se conseguirá

trazar una educación en el amor que garantice el derecho a todos los niños y todas las niñas construir sus preferencias y elecciones en base a valores democráticos y conseguir relaciones afectivo-sexuales satisfactorias libres de violencia.

Los elementos de análisis que aporta Gómez en su teoría del Amor Radical son fundamentales para seguir profundizando en la comprensión del proceso de socialización de los y las adolescentes en la construcción de las relaciones afectivas y sexuales. Principalmente al detectarse una socialización en que se identifica la existencia de un discurso coercitivo dominante que empuja y presiona a las adolescentes a tener relaciones con personas que representan valores negativos pero que socialmente son considerados como atractivos, mientras las personas igualitarias son valoradas con poco deseo. Una realidad que preocupa, ya que promueve una socialización en la violencia que se identifica como una de las causas del aumento de la violencia de género en estas edades, así como, que cada vez se dé en edades más tempranas.

Es por ello, que las investigaciones que se han desarrollado posteriormente a la investigación precursora de Gómez tratan de aportar más claves con el fin de seguir desgranando este proceso para conseguir intervenir sobre el mismo de manera efectiva para conseguir su transformación. Se trata de la premisa principal sobre la que se desarrolla la línea de investigación de la socialización preventiva de género desarrollada por CREA.

1.4.2 Violencia de género entre adolescentes y socialización preventiva de la violencia de género

La investigación de Valls et al. (2008) se publicó en la revista científica que ocupa la mejor posición dentro del ranking en temas de violencia de género a nivel internacional, la revista de primer cuartil JCR *Violence Against Women*. El objetivo de la investigación fue proporcionar una mayor comprensión sobre el proceso de socialización en la adolescencia que es coaccionada y presionada a tener relaciones afectivas y sexuales violentas, en las

cuales la atracción está vinculada a modelos violentos. La finalidad última de la investigación es seguir avanzando en el desarrollo de un programa en socialización preventiva de la violencia de género que contribuya a prevenir la violencia de género en adolescentes y jóvenes en el marco de las relaciones heterosexuales.

Uno de los aspectos en los que ya incidía esta investigación era en apuntar que la Ley 1/2004 sobre Medidas de Atención Integral contra la Violencia de Género no contemplar como violencia de género la violencia perpetuada en las relaciones esporádicas o citas, al solo contemplarla como tal si esta se da en el margen de las relaciones de la pareja o expareja. Las autoras identifican este hecho con que en el momento que se publica la ley no se consideraron los hallazgos que demostraba esta línea de investigación, la vinculación de la atracción a la violencia como una de las causas a la violencia de género. Y, por tanto, como las relaciones violentas podrían darse tanto en relaciones afectivo-sexuales esporádicas o estables.

La Ley Catalana (Ley 5, 2008), del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista, sí que lo contempla y es por esto por lo que también considera la socialización preventiva de la violencia de género la manera de hacer frente a esta realidad. Como ya hemos señalado, en apartados anteriores a este, es importantes que también la ley estatal así lo recoja, ya que será un paso adelante importante en la protección de las niñas y mujeres ante la violencia de género. De esta forma se conseguirá eliminar el estereotipo ampliamente adoptado por algunos programas de prevención de la violencia de género en los que se parte de la premisa que la violencia de género se da principalmente en las relaciones estables, y que el enamoramiento es la razón de sufrir esta violencia.

Por este motivo, el propósito de la investigación de Valls et al. (2008) es identificar y analizar los valores relacionados con el abuso y la violencia que socialmente son considerados atractivos y están representados por el modelo de masculinidad hegemónico. Mientras que las relaciones no violentas son consideradas menos excitantes.

Una de las principales aportaciones de la investigación es identificar que el vínculo entre atracción y violencia se establece a partir del modelo de masculinidad hegemónica. La masculinidad hegemónica es el modelo de masculinidad caracterizado por el dominio, la agresividad, la falta de sensibilidad y las relaciones de poder, características que son percibidas como atractivas entre los y las adolescentes. Al tratar de profundizar en este modelo de masculinidad se señala que está representado como “el macho”.

Al profundizar en este modelo la investigación (Valls et al., 2008) muestra que este modelo de masculinidad queda representado por chicos que pueden tener diferente aspecto físico, aunque todos los adolescentes coinciden en señalar que tienen en común que todos parten de los mismos valores y características. Entre estas características, se muestra que este modelo de masculinidad es el de un chico “cabrón” que domina y abusa. Otra de las características se relaciona con el hecho de ser una persona fría y distante, que ignora o con una actitud de “pasar de ti”. Este modelo de chico es considerado como líder y dominante, que impone sus decisiones con poder. También se identifica como persona mentirosa que esconde información o hace uso del engaño. Es un modelo de chico visto como duro y agresivo que participa en peleas con otros chicos. También se caracteriza por ser una persona celosa, lo cual es visto como muestra de amor. Y nada amigo, ya que esto es percibido como una pérdida de interés sexual.

Las autoras (Valls et al., 2008) presentan estas evidencias como una parte clave para el diseño de prácticas preventivas en el campo de la educación, ya que permiten reflexionar con los y las adolescentes sobre cómo puede influir los valores de las personas que se elige en las relaciones afectivas y sexuales que se tengan. Al mismo tiempo, insisten en que no solamente se trata de identificar los modelos de masculinidad y los valores y actitudes violentas que comportan, sino que también es primordial conseguir transformar el modelo de atracción que se vincula socialmente a estos modelos. Y trabaja, a la par, mover la atracción

hacia modelos no violentos que promueven las relaciones igualitarias basadas en el diálogo y el respeto.

Otro de los principales resultados que aporta la investigación de Valls et al. (2008) es mostrar cómo es percibida la atracción entre las adolescentes. Pues descubre que las adolescentes conciben la atracción como algo temporal, considerando, por tanto, que tener relaciones con chicos dominantes de manera ocasional no les va a influir y, por consiguiente, lo van a poder cambiar más tarde. Esto se observa cuando las chicas explican la atracción que sienten hacia los "chicos malos" y argumentan que se trata de algo biológico, que les sale de dentro o que la atracción es irracional y no se puede controlar. La investigación detecta que es una respuesta recurrente cuando las chicas tratan de explicar y justificar por qué a algunas sienten atracción y mantienen relaciones con chicos que no las tratan bien y que las hacen sufrir.

La percepción errónea de la atracción como algo irracional es un hallazgo con una importante repercusión en prevención de la violencia de género. Pues se identifica como una percepción recurrente en las chicas que entienden la atracción como algo irracional, instintivo y que no pueden controlar. Algo que se repite más cuando intentan explicar porqué escogen relaciones con modelos de chicos de este perfil, y exponen que no pueden evitar tener una atracción hacia una persona en particular y no hacia otra y, por lo tanto, no lo pueden controlar. Cuando tratan de explicar porqué cuando te enamoras de alguien no puedes dejarlo, explican de manera muy similar que es por estar fuera de control, incluso si se trata de una relación no igualitaria o de sufrimiento, llamándole "atracción fatal".

Gracias a las aportaciones previas de la teoría Gómez (2004) se comprende que la atracción es social, y por lo tanto se puede transformar los gustos y preferencias si así se decide. El autor (Gómez, 2004) también enfatiza en la idea de que cada vivencia y experiencia que se tenga entra a formar parte del propio proceso socializador, teniendo una repercusión en nuestras experiencias posteriores. De esta forma, Valls et al. (2008) detectan que esta

percepción errónea de atracción como algo irracional e inevitable se puede asociar con el peligro de caer en la doble moral, en que las relaciones afectivo-sexuales que promueve separan la pasión y el amor y los convierte en irreconciliables, lo cual puede empujar a acabar teniendo relaciones que comporten violencia de género.

De esta forma, esta investigación (Valls et al., 2008) muestra que las chicas pueden llegar a pensar que es posible separar las relaciones en dos tipos según el esquema de la doble moral, sin tener ninguna repercusión. Como ya vimos, establecer dos tipos de relaciones según el esquema de la doble moral tiene una gran repercusión ya que puede llevar a tener relaciones que comporten violencia de género, lo cual va a promover una socialización en la violencia pudiendo tener una influencia negativa en las relaciones afectivos-sexuales futuras.

La doble moral surge al separar el amor de la pasión. Es decir, por un lado, considerar las relaciones que convienen por dar estabilidad y representar relaciones serias que cuentan con el amor y afecto, pero que, en cambio, son aburridas y nada pasionales. Mientras que, por otro lado, en la otra cara de la doble moral encontramos las relaciones excitantes, pasionales, alocadas que resultan muy atractivas, pero no cuentan con el amor, ya que son superficiales y, además, predomina el desprecio y la manipulación. La doble moral ha existido siempre, y es lo que promueve que se establezcan dos tipos de personas para tener este tipo de relaciones afectivo-sexuales. Unas, con las que mantener relaciones afectivo-sexuales y pasar noches locas y pasionales, y otras, con quien tener relaciones serias y estables. Es decir, amor sin pasión o pasión sin amor. Lo cual se identifica como dos caras de la misma moneda que contribuyen a potenciar la violencia de género.

Otro de los resultados que saca a la luz esta investigación (Valls et al., 2008) es la repercusión que tiene que las adolescentes justifiquen la doble moral. Las chicas que participaron en esta investigación mostraban una concepción errónea al considerar que tener relaciones, de manera ocasional o en el presente, esporádicas con chicos dominantes que

manipulan, pero son considerados atractivos no les podía influir negativamente en el futuro. En algunas ocasiones justificaban esta elección argumentando de que lo hacían al creer que con ellas sería diferente, al sentir que iban a poder cambiar en el chico estas actitudes de abuso, dominio y humillación.

Los resultados de esta investigación han sido relevantes por ofrecer una explicación más real sobre los peligros que puede comportar tener relaciones con chicos violentos, aunque estas relaciones puedan darse de manera puntual. Sus aportaciones han sido claves por hacer posible que las adolescentes tengan una mejor comprensión de esta realidad y demostrar que tener relaciones con este tipo de chicos violentos puede comportar acabar en relaciones caracterizadas por la confusión, fruto de la mezcla de excitación y sufrimiento, por el hecho de pensar que son temporales.

La investigación de Valls et al. (2008) ha contribuido a que desde la socialización preventiva de la violencia de género pueda ofrecer una mejor comprensión de las relaciones que se promueven bajo el paraguas de la doble moral. Algo importante, ya que está contribuyendo a proteger a las adolescentes que se encuentran involucradas en este tipo de relaciones y puedan tener una percepción equivocada de las mismas. Pues, tener este tipo de experiencias puede ocasionar acabar normalizando las conductas violentas, y, por tanto, en lugar de ser puntuales acaben siendo parte de la experiencia de vida de estas personas. Este análisis expone que las vivencias que se puedan tener con un perfil de chico dominante que desprecia, puede ocasionar que se acabe interiorizando como atractivas estas conductas. Aunque sean de una hora, o incluso de 5 minutos, son experiencias que pueden llegar a marcar de manera significativa y condicionales toda una vida.

Investigaciones posteriores (Racionero-Plaza et al., 2018, 2020) muestran más evidencias que ofrecen una explicación sobre cómo las experiencias afectivo-sexuales en las que se da violencia entran a formar parte de la memoria más consciente y del proceso de aprendizaje de las relaciones afectivo-sexuales, y, por lo tanto, del proceso de socialización.

De esta forma, aunque más tarde se busque a otro modelo para tener relaciones estables, esta socialización en el modelo anterior en que la pasión permanece vinculada a esa memoria que les puede encadenar a estas relaciones abusivas, de desprecio y violentas. El gancho perfecto que da campo libre a la doble moral.

Como esta investigación mostró (Valls et al., 2008), bajo el provecho de la doble moral, se dan relaciones esporádicas basadas en la manipulación de la persona y la percepción de que la persona involucrada en ella es un mero objeto sexual. Es lo que describen como “enrollarse” o “tener un rollo”. En estas relaciones afectivo-sexuales, la explicación que persiste es que la chica está predispuesta a ser “usada”, a ser la elegida, generando una conducta sumisa entre ellas. Pero, según trata de mostrar Valls et al. (2008) las relaciones esporádicas no deberían implicar la manipulación de las personas, sin embargo, en algunas de las relaciones esporádicas que se dan entre adolescentes reproducen la tradicional división entre relaciones excitantes vs. relaciones aburridas, las primeras asociadas a la masculinidad hegemónica y las segundas a chicos sensible que las cuidan.

Según Valls et al. (2008), esta suposición social en que los y las adolescentes están siendo socializados con valores que vinculan la dominación a la atracción, la atracción es vista como algo instintivo o la doble moral, no es algo nuevo, sino que es histórico como ya señalaba Gómez (2004), y ha conformado los fundamentos de nuestra cultura y sociedad. Al mismo tiempo, parte de la premisa de que hay muchos supuestos culturales tradicionales que han cambiado en relación con las relaciones afectivo-sexuales a lo largo del tiempo, así como los roles atribuidos a los hombres y las mujeres. Sin embargo, la investigación muestra que muchos de estos supuestos siguen vigentes aún hoy y son la base sobre la que se construyen y se continúan reproduciendo las desigualdades. Conforme la doble moral, separado en dos modelos de masculinidad, uno para las relaciones excitantes y esporádicas y otro para las relaciones estables, genera aversiones hacia los primeros y limitaciones hacia los segundos. Una realidad que perjudica la libertad sexual de las chicas y de las mujeres y legitima la

violencia de género. Ninguna de estas relaciones implica violencia en sí misma; más bien, este estudio demuestra que cuando hay violencia o abuso asociado con la doble moral, parece ser más difícil cambiar la situación.

En el campo de la intervención educativa en la prevención de la violencia de género, cabe destacar la relevancia de las aportaciones de esta investigación. Pues, alerta de la importancia de buscar en los diferentes medios referentes que promueven relaciones no violentas con el objetivo de ofrecer modelos alternativos. Así como, la necesidad de asegurar que los modelos alternativos sean atractivos y consiguen romper con la doble moral. Así pues, educar dotando de atractivo a los modelos igualitarios que son compatibles con la pasión, y se presentan como modelos que promueven relaciones afectivo-sexuales que aúnan el amor y pasión en una misma persona.

1.4.3 Fenómeno del Espejismo del Ascenso Social

Dentro del Plan Nacional I + D + I *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*, del Ministerio de Ciencia e Innovación de la Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento, dirigido por Esther Oliver (2010-2012) profundizó en el fenómeno del espejismo del ascenso con el fin de comprender mejor este concepto. El espejismo del ascenso es un fenómeno que ha sido investigado con el objetivo de seguir profundizando en la socialización que promueve el discurso coercitivo que reproduce la vinculación de atracción a la violencia.

El espejismo del ascenso es un concepto complejo que se entiende como la percepción errónea que tienen personas que asocian tener relaciones afectivo-sexuales con modelos de masculinidad hegemónica a un aumento de estatus social o de atractivo, cuando en realidad pasa todo lo contrario (Tellado et al., 2014). Conseguir mejorar su comprensión es un aspecto importante ya que contribuye a prevenir de la violencia de género en las y los adolescentes. El análisis de este fenómeno aporta conocimiento que ayuda a comprender

mejor como funciona la singularidad de este, así como, la violencia de género que puede generar. La investigación de Oliver (2010-2012) es pionera al proporcionar desafíos particulares por la singularidad del concepto, así como, el impacto que puede tener en el aprendizaje de la violencia en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes.

Según la autora de la investigación, las adolescentes que se socializan y caen en el espejismo del ascenso pueden llegar a normalizar situaciones y actitudes relacionadas con distintos tipos de violencia de género, como el desprecio, el aislamiento, los insultos, la presión para mantener relaciones sexuales o la agresión física, entre otros. Al mismo tiempo, muestra que caer en redes del espejismo del ascenso social hace que el atractivo de estas chicas descienda debido a la degradación física y psicológica que sufren. Esta situación se puede llegar a convertir en un estado grave en la vida de estas chicas porque muy a menudo supone no ser conscientes de cómo esta conducta les pueda estar afectando a sus futuras relaciones.

Desde la intervención educativa en prevención de la violencia de género, esta investigación (Oliver, 2010-2012) señala que es clave analizar el fenómeno con las adolescentes desde las evidencias que aportan estos estudios y experiencias concretas sobre cómo este fenómeno se da en la práctica. Trabajar con las adolescentes de esta manera es identificado como positivo, ya que permite a las adolescentes ser agentes sociales de transformación de sus propias vidas. Al mismo tiempo, se detecta que crear espacios de diálogo compartido en torno a las evidencias científicas sobre el espejismo del ascenso ayuda a detectar más fácilmente estas conductas y relaciones entre las adolescentes. Así como, que este trabajo se lleve a cabo en grupos naturales, pues según la investigación de Puigvert (2015-2016) se identifica que es más fácil detectarlo cuando a quien le pasa es a una amiga o compañera, que cuando son ellas mismas las que caen en el espejismo del ascenso.

Otras investigaciones (Flecha et al., 2013; Padrós, 2012) que han continuado profundizando en el fenómeno del espejismo del ascenso social coinciden en afirmar la

importancia que en coeducación se consideren las aportaciones de estudios con impacto social en prevención de la violencia de género. Esta apreciación va dirigida a mostrar la necesidad de una coeducación que consiga transformar esta realidad de los y las adolescentes con el fin de que les prevenga y por tanto les proteja de la violencia de género.

En coeducación cabe que se ponga la mirada en temas como los modelos de tracción vinculados a la violencia, la doble moral o las nuevas masculinidades alternativas, lo cuales están obteniendo un impacto positivo en la prevención y erradicación de la violencia de género. Y, además, estos temas deberían de convertirse en los elementos centrales de los programas educativos. En cambio, autoras como Padrós (2012) alertan de no caer en una coeducación basada en ocurrencias y debates estériles que desvíen la atención de aquellos estudios que sí están consiguiendo un impacto positivo. Padrós (2012) apunta la necesidad de una coeducación que tome como referencia las evidencias científicas internacionales si se quiere conseguir avanzar hacia la igualdad en los centros educativos, y en la sociedad en general.

1.4.4 Elementos de socializan en la prevención de la violencia de género

Otra investigación que ha contribuido a introducir nuevos temas de análisis a la línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género es la de Elena Duque (2006). La autora identifica en su investigación elementos que socializan en la violencia de género y elementos que socializan en la prevención de la violencia de género.

Destacamos los elementos que aporta para promover una socialización efectiva en la prevención de la violencia de género. Duque (2006) identifica diversos componentes a partir del análisis de la violencia de género en las relaciones que se establecen en los espacios de ocio de las discotecas. Bajo el prisma de la socialización preventiva de la violencia de género, detecta elementos que socializan en las relaciones afectivo-sexuales violentas y otros que en cambio contribuyen a su prevención.

La autora realiza este análisis a partir de tres ejes que toma para profundizar en las relaciones. Son la solidaridad femenina, educar en la promoción de relaciones igualitarias y la libertad sexual. A continuación, exponemos las ideas principales de este análisis.

Respecto a la solidaridad femenina, conocido también con el término *sisterhood* y que más tarde fue traducido como sororidad, es un concepto que pertenece a las teorías feministas. Su origen se sitúa en la segunda ola del feminismo, alrededor de los años 70 entendiéndolo como sentimiento de amistad y de apoyo entre las mujeres que participan en acciones para mejorar los derechos de las mujeres. Duque (2006) entiende este concepto como la no fragmentación de la unión femenina. La solidaridad femenina la considera como un elemento que contribuye a la superación de la violencia de género, con especial atención a las mujeres más vulnerables, como pueden ser las víctimas, al contribuir avanzar conjuntamente hacia relaciones más libres e igualitarias.

La autora reivindica, a partir de las evidencias científicas disponibles (Banyard et al., 2007), que el apoyo siempre tiene que estar a favor de la víctima y en contra de la persona agresora, tanto en las manifestaciones públicas como en la vida diaria. Una incidencia que cabe señalar, ya que cuando una menor sufre una situación de violencia de género no siempre encuentra un apoyo de las compañeras ni de su entorno cercano. Duque (2006) identifica que las respuestas habituales detectadas en su investigación muestran una falta de solidaridad femenina que no favorece a la superación de la violencia de género. Algo que queda reflejado en respuestas como las siguientes: “ella se lo ha buscado” o “mejor no meterse”.

En cambio, Duque (2006) muestra que las interacciones positivas entre mujeres son esenciales para la prevención de la violencia de género. La solidaridad femenina es defendida como un apoyo esencial para las mujeres que puedan estar en una situación de mayor vulnerabilidad si han sido víctimas o se encuentran envueltas en alguna situación en la que

se da la violencia. Por ello, identifica la solidaridad femenina como un elemento que permite avanzar conjuntamente hacia relaciones más libres e igualitarias.

Duque (2006) señala que la solidaridad femenina se hace efectiva cuando se potencia un concepto de libertad sexual progresista en que se respeta y se potencia la opción sexual de cada una, sea una relación esporádica, estable, con una o con varias personas, es decir, libre del discurso coercitivo.

Educación en la promoción de relaciones igualitarias, es otro componente clave para Duque (2006). La autora señala una de las claves para promover las relaciones igualitarias es poner atención en la persona que se elige para tener las relaciones. Pues, conocer los valores de la persona que se elige para tener una relación afectivo-sexual de cualquier tipo, esporádica o estable, es lo que va a asegurar que esta sea o no igualitaria. Duque (2006) insiste en que el tipo de persona que se elija puede ser diversa y plural, pero lo que realmente va a diferenciar que una relación afectivo-sexual comporte la violencia de género es que las relaciones que se tengan estén ausentes de violencia, y prime el buen trato siempre. Por lo tanto, la autora insiste que esto va a depender de la persona que se elija para tener la relación, si es una persona que trata bien siempre y, por tanto, no es violenta.

Duque (2006) pone especial atención en señalar que la violencia de género puede encontrarse en cualquier tipo de relación, ya sea una relación estable si es duradera o esporádica o un ligue, al no ser un aspecto relevante para la violencia de género. En cambio, señala que sí es relevante el tipo de persona que se elige para tener esta relación, es decir, si sigue o no un modelo de masculinidad hegemónica.

El tipo de persona que se elige para tener una relación afectivo-sexual es un elemento importante en el análisis que aporta Duque (2006). Se trata de una aportación de importante relevancia con la que la autora contribuye a romper con la creencia errónea de que las relaciones de ligue o las citas no se ven afectadas por la violencia debido a su corta duración.

Duque (2006) ya señalaba el peligro que va a suponer para una adolescente elegir mantener relaciones esporádicas o de ligue con personas que ejercen el desprecio hacia ella, al mostrar que estas experiencias negativas van a tener una repercusión en la socialización en la violencia y en el deseo hacia personas que desprecian. En definitiva, como ya se ha visto, va a suponer abrir la puerta a una socialización que vincula la atracción a la violencia y reproduce la violencia de género.

Las aportaciones de Duque (2006) que hemos presentado son relevantes en prevención de la violencia en adolescentes. Además, la autora también alerta de la importancia de poner la atención en la evidencia científica de impacto social cuando se diseñan acciones educativas dirigidas a la prevención a la violencia de género. Pues, la autora alerta en su investigación (Duque, 2006) que predominan acciones educativas en prevención de la violencia que se centran solo en la violencia de género en las relaciones de pareja. La autora advierte que ocultar estos otros mensajes no permiten a las menores identificar la violencia que puedan estar viviendo en sus relaciones esporádicas y, por consiguiente, actuar para erradicarla, provocando que se sometan a la violencia. Según sus aportaciones (Duque, 2006), las campañas de prevención de la violencia deberían enfatizar, no el tipo de relación que los y las adolescentes establecer (estables o esporádicas), sino en qué tipo de persona se elige para mantener esta relación.

Por tanto, Duque (2006) identifica relevante este elemento de análisis por su incidencia en una socialización preventiva de la violencia de género, ya que mantener relaciones esporádicas con personas que siguen un modelo igualitario vacío de violencia y de desprecio, socializa en el deseo hacia las personas no violentas, y socializa en la prevención de la violencia de género. De la misma forma, que una relación estable con alguien que maltrata socializa en la violencia de género, mientras una relación estable sin maltrato socializa en su prevención. Puesto que es el tipo de persona que se elige para tener

una relación afectivo-sexual lo que va a determinar si hay violencia en una relación, y no el tipo de relación que se tenga.

Otro elemento identificado, por su repercusión en una socialización que implique o no violencia (Duque, 2006), es la libertad sexual. La autora entiende por libertad sexual como la libertad para elegir. La libertad sexual la identifica con despojarse del discurso coercitivo que presiona a tener muchos contactos sexuales sin importar nada más que la cantidad de relaciones afectivo-sexuales.

Duque (2006) considera que es clave liberarse del discurso coercitivo que empuja a tener muchas relaciones, para tener las relaciones que una quiera, ya sea una, muchas o ninguna. Según Duque (2006), fomentar la libertad sexual entre los y las adolescentes tendrá una repercusión positiva, ya que va a asegurar que se dote de la libertad que roba el discurso coercitivo. Educar en la libertad sexual es una manera de garantizar que las relaciones sean elegidas libremente. Por ello, se identifica como otra de las claves que las evidencias demuestran efectiva en prevención de la violencia de género.

Las aportaciones de Duque (2006) contribuyen a reflexionar sobre la incidencia que puede tener la educación sexual que se promueva en el contexto escolar. Una manera de asegurar su efectividad es comprobar las fuentes que se utilizan en el diseño de planes de educación sexual están avaladas por la comunidad científica internacional y las orientaciones internacionales (UNESCO y UN, 2019). Las orientaciones internacionales señalan que la educación tiene un papel central en la preparación de la juventud para una vida segura, productiva y plena. Por tanto, su importancia radica en abordarlos desde las evidencias científicas para asegurar la efectividad y un impacto positivo en la prevención de la violencia de género consiguiendo alcanzar los efectos deseados, y desproteger a las y los adolescentes. Partir de las evidencias científicas y rechazar las ocurrencias comportará unas consecuencias positivas en el desarrollo y la salud de los y las jóvenes.

Investigaciones más recientes (Puigvert et al., 2019) aportan más evidencias sobre la existencia de la violencia de género en las relaciones esporádicas, llegando a aportar resultados que apuntan que el discurso coercitivo puede ser contemplado como factor de riesgo a sufrir violencia de género, al empujar a elegir a chicos violentos, sobretodo, para tener relaciones esporádicas. Ruiz-Eugenio et al. (2020) señala que tener en cuenta los resultados en el diseño de programas de prevención puede evitar estas consecuencias nefastas en el bienestar de los y las menores. Siendo una manera de garantizar que el impacto de los programas educativos sea positivo en fomentar relaciones saludables que prevengan del riesgo a tener relaciones que comporten violencia, como cada vez más investigaciones sacan a la luz.

1.4.5 Teoría de los actos comunicativos

La Teoría de los Actos Comunicativos de Soler y CREA *Community of Researchers on Excellence for All* (2006-2008) es otra investigación que aportan claves a la socialización preventiva de la violencia de género.

Si la socialización preventiva de la violencia de género (Duque, 2006; Gómez, 2004; Valls et al., 2008) pone énfasis en el papel central que tiene el proceso de socialización en la construcción de las relaciones afectivo-sexuales y de los modelos de atracción, las aportaciones de la teoría de los actos comunicativos ponen énfasis en la influencia que tiene la forma de hablar y el tipo de lenguaje que utilizamos en estas situaciones.

De esta forma, la teoría de los actos comunicativos analiza los elementos que entran en juego en los procesos comunicativos, y aporta información relevante sobre qué dice el lenguaje más allá de las intenciones. El concepto de acto comunicativo (Soler y Flecha, 2010) contribuye a obtener un análisis crítico del lenguaje que se emplea en las interacciones, lo cual favorece a identificar aquellos actos comunicativos que conducen a la exclusión social, por reproducir las desigualdades y las relaciones de poder, y los actos comunicativos que

conducen a la inclusión social y la transformación, mediante la promoción de las relaciones dialógicas.

La teoría de los actos comunicativos parte de estudios previos que permiten comprender la profundidad de esta aportación teórica. Estas fuentes son diversas y proporcionan conocimiento a partir de estudios sobre el lenguaje que son antecedentes al concepto de acto comunicativo. Nos referimos a las aportaciones de Austin (1975), Searle (1999) y Habermas (2001).

Los componentes de los actos de habla quedan definidos en diferentes dimensiones desde la teoría de los actos comunicativos. Estas dimensiones son el lenguaje verbal y no verbal empleado, el contexto social de la interacción, la intención de los hablantes y la responsabilidad de la comunicación. Para entender bien cada una de las dimensiones cabe recurrir al marco teórico que aportan Austin (1975), Searle (1999) y Habermas (2001).

Austin (1957) introdujo la idea de cómo hacer cosas con palabras. En su obra analiza el impacto de las palabras en las situaciones sociales. Para ello, desarrolló la pragmática de la lingüística en que diferenciaba los siguientes conceptos relevantes: actos de habla locucionarios, actos de habla ilocucionario y actos de habla perlocucionarios.

Los actos de habla locucionarios los identificaba como aquellos que buscan el entendimiento con la comunicación, es decir, hacer llegar un significado. Por otro lado, los ilocucionarios son los que persiguen una intención con la comunicación. Y, por último, los perlocucionarios son los actos de habla que buscan un efecto deseado a través de la comunicación.

Por otro lado, Searle (1999), quien fue discípulo de Austin, aportó una distinción al considerar todos los actos de habla como ilocucionarios, es decir, como actos que persiguen siempre una intención y ésta se sitúa en el hablante, focalizando su análisis aquí, y no en la locución.

Más tarde, Habermas (2001) completa este análisis con su teoría de la acción comunicativa, al añadir la importancia de incluir el consenso. Habermas (2001) en su teoría centra la importancia en el entendimiento, que sitúa Austin (1975), pero con la distinción que concibe el entendimiento como el significado consensuado entre las personas participantes en el acto de habla, es decir, tanto quien emite el mensaje como quien lo recibe.

Las aportaciones de Habermas (2001) permitieron establecer la diferencia entre un acto basado en actos estratégicos y de poder, de otro basado en la sinceridad y el consenso. Es decir, diferenció entre pretensiones de poder y de poder en la acción. El objetivo de hacer esta distinción era poder diferenciar entre aquellas acciones estratégicas, identificadas como pre locucionarias, de las comunicativas, basadas en los actos ilocucionarios.

A partir de esta diferenciación, Habermas (2001) analiza de manera más profunda y argumentada cuándo un acto de habla incluye consenso, por lo tanto, libertad de entendimiento y acción, de otro que, de lo contrario se basa solo en el poder, dando pie a situaciones de acoso y desigualdad.

Estas aportaciones son analizadas desde los autores y autoras (Flecha y Soler, 2010) de la Teoría de los actos comunicativos, y observan que moverse en el plano de la intención desde el análisis de Habermas (2001) no se tuvo en cuenta la estructura social, así como, las posibles consecuencias no deseadas o previstas que este puede comportar. Esto es lo que lleva a la diferenciación entre actos de habla y actos comunicativos.

Según sus autores (Flecha y Soler, 2010), los actos comunicativos se presentan a partir de sus cuatro componentes básicos. El primero, el lenguaje verbal y no verbal que es un aspecto clave por el hecho que una misma frase expresada con componentes no verbales diferentes puede tener un significado muy distinto. El segundo, las intenciones de las personas que interactúan, puesto que será a partir de las interacciones entre las personas participantes de la conversación se llega a una comprensión y al consenso, por el hecho que

el acto comunicativo incluye el concepto de interacción (Mead, 1934). El tercero, las características del contexto social, ya que por sí mismo implica unas desigualdades que hay que tener en cuenta con el fin de conseguir la ausencia de coacciones. Y, por último, la responsabilidad en la comunicación, en cuanto a la inclusión de la sinceridad con el fin de favorecer la libertad en la toma de decisiones que conlleve el acto comunicativo.

Los actos comunicativos pueden ser de dos tipos: ilocucionarios, cuando la sinceridad se torna un requisito, y perlocucionario, cuando es el engaño el que forma parte del acto comunicativo.

Entre las aportaciones de la teoría de los actos comunicativos desarrollada por Soler y Flecha (2010) a partir del análisis de los actos comunicativos, encontramos, por una parte, su relevante repercusión en la comprensión. Y por otra, la reflexión sobre el uso que hacemos del lenguaje y la diferente repercusión social que puede obtener. Pues, la teoría de los actos comunicativos queda enmarcada dentro de las teorías duales de las ciencias sociales, que contemplan tanto las estructuras como los sujetos, los elementos clave que conforman las características del contexto.

Si trasladamos las aportaciones de la teoría de los actos comunicativos al ámbito educativo, hay que resaltar los resultados que aportan dos investigaciones por aportar claves en la superación de la violencia de género.

Por una parte, la Investigación Plan Nacional I+D+I *Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género* (CREA, 2006-2008). Sus resultados aportan diferentes elementos de análisis que ayudan a profundizar en aspectos del lenguaje no verbal, el contexto en el que se producen las interacciones y los efectos de los actos comunicativos, más allá de las intenciones de un emisor o emisora.

Este análisis más profundo permite dar un paso más al diferenciar entre dos tipos de interacciones. Por una parte, las interacciones que en una institución educativa pueden

suponer abuso de poder y, por tanto, privan de la libertad, como es el caso del acoso escolar o el acoso sexual entre compañeros y compañeras. Y, por otro, las interacciones basadas en la sinceridad, el consenso y la libertad. Establece dos tipos de actos comunicativos, aquellos basados en el diálogo que constituyen relaciones libres. Y los actos comunicativos basados en el poder que integran las relaciones coactivas.

De esta forma, este estudio analiza la repercusión que tienen los diferentes tipos de actos comunicativos en una institución educativa. Pues, muestra que, si las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa son coactivas, éstas suponen obstáculos en el alcance de objetivos igualitarios en la educación y, por tanto, empeoran los aprendizajes y se fomenta la reproducción de las desigualdades educativas y sociales. Sin embargo, cuando las relaciones son más dialógicas, es decir, que se favorece un diálogo en el que están representadas un mayor número de voces y una mayor igualdad de condiciones para ser escuchadas y valoradas, hay un mayor impacto en los aprendizajes.

Se trata de unos resultados muy importantes al ofrecer la posibilidad de observar con mayor detalle el tipo de interacciones que promueve los diferentes actos de habla. Este análisis permite diferenciar con precisión las interacciones dialógicas de las interacciones de poder. Por una parte, las interacciones dialógicas se entienden como las interacciones con un mayor componente de diálogo, acuerdo y libertad. Y, por otra parte, las interacciones de poder son entendidas como las interacciones basadas fundamentalmente en el poder, la coacción y la imposición. Esto va a permitir diferenciar la variedad de interacciones que se incluyen entre profesorado y familiares, entre profesorado y alumnado y entre el alumnado mismo, entre otros.

De la misma forma, gracias a estos resultados, que establecen una relación entre los actos de habla y el tipo de interacciones que promueve, en un centro educativo va a permitir diferenciar entre un caso de acoso escolar de un desacuerdo entre compañeros y compañeras en torno a un conflicto sucedido en el aula.

Otra de las aportaciones estrella de esta investigación es la relación entre el tipo de interacciones y sus consecuencias. Es decir, como las interacciones de poder están relacionadas con la reproducción social, mientras que las interacciones dialógicas con la transformación. Pues, siguiendo con las aportaciones de la teoría de los actos comunicativos, esto nos va a permitir reconocer si en un ámbito social determinado las personas se relacionan bajo interacciones de poder basados en actos comunicativos pre locucionarios o bajo interacciones dialógicas dando lugar a interacciones dialógicas basadas en actos ilocucionarios.

Esta identificación se tornará fundamental para reconocer el tipo de relaciones que se promueven. Pues, si se identifican interacciones de poder esto va a indicar que se promueve la reproducción de las desigualdades, la discriminación, el racismo o el acoso en relaciones educativas, culturales o afectivas. Por el contrario, si predominan las relaciones dialógicas, es señal de que se promueve una mayor democratización en las relaciones, lo cual repercutirá en un mayor grado de libertad entre las personas que forman parte de este contexto, ya sea en un proyecto educativo, una relación de pareja o una amistad. A nivel global, va a suponer una mayor democratización de la sociedad.

Otra clave que aporta la investigación es aclarar que las relaciones dialógicas no están exentas completamente de las interacciones de poder, aunque sí permite señalar si predominan las interacciones dialógicas sobre las de poder. Según muestra la investigación, que un contexto no sea cien por cien dialógico se debe a que, independientemente de las intenciones de las personas hablantes, en todas las interacciones operan las interacciones de poder basadas en las estructuras del sistema capitalista y patriarcal en el cual se producen. Por ello, se considera necesario tener en cuenta los condicionantes del contexto, pues ignorarlo implica no atender la existencia de una estructura jerárquica, cuando la hay.

Esta aportación permite diferenciar en una situación de desigualdad, cuando una persona actúa en beneficio de su situación de poder, o, por el contrario, teniendo en cuenta

su situación de poder, actúa favoreciendo que sus interacciones sean cada vez más dialógicas. Así pues, se señala que esto será lo que marque la diferencia en cuanto a las relaciones que se promueven en ese contexto.

La teoría de los actos comunicativos también insiste en señalar que la promoción de actos comunicativos dialógicos es transferible a cualquier ámbito, aunque los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo han sido en situaciones concretas dentro del ámbito educativo y de género.

Otra de las aportaciones clave de la teoría es la capacitación para diferenciar entre situaciones de coacción, acoso y abuso de poder frente a situaciones de libertad. Aspectos relevantes que van a contribuir a identificar situaciones en que se esté dando estas conductas violentas.

Los resultados de la Investigación Plan Nacional I+D+I Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género (CREA, 2006-2008) vinculada al proyecto europeo INCLUD- ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (CREA, 2006-2011), hacen hincapié en la relación entre exclusión educativa y social que sufren cinco colectivos concretos, como son, las mujeres, las personas con discapacidad, los y las jóvenes, las personas inmigrantes y las minorías culturales.

La investigación (Rios y Christou, 2010) ofrece relatos con adolescentes que resultan muy clarificadores en la comprensión de la diferencia entre las diferentes situaciones de coacción, abuso de poder, acoso y libertad sexual. Los relatos de historias cotidianas son muy útiles para ejemplificar situaciones que ayudan a entender lo que implica en el marco de las relaciones afectivo-sexuales con adolescentes.

Respecto a la coacción, se puede identificar a través de la historia de Jorge. Jorge es un chico atractivo que quiere tener una relación con Gema. En principio Gema no quiere tener nada con Jorge, pero, para Gema, decir “sí” o “no” significa ser considerada ser más o menos

guapa y atractiva. Si Jorge gasta la estrategia (actos perlocucionarios) de hablar con sus amigas primero, o decirle a Gema que, si no se decide, está aumentando las relaciones de poder en esa situación. La decisión de Gema sea “sí” o “no” no está libre de coacción.

El abuso de poder se puede observar en esta otra situación. Jorge está claramente ejerciendo su poder de coacción y las amigas de Gema se dan cuenta, piensan que Jorge la tratará mal y luego hablará mal de ella hablando de su “caza”. Lo ha hecho otras veces. Pero en lugar de avisar a su amiga o decirlo en público lo que piensan de él, callan, no quieren posicionarse en contra de Jorge, contribuyendo con el silencio a aumentar las interacciones de poder.

El acoso se puede identificar en este mismo relato cuando Álvaro, que quiere ayudar a Gema explicando públicamente los mecanismos de coacción de Jorge, pero lo dejan solo. Jorge y su panda lo golpean a la salida del instituto para demostrar su poder, las amigas siguen callando, incluso la tutora del curso piensa que no quiere líos en su clase y no hace nada. En esta situación, el lenguaje no verbal e incluso la ley del silencio reproducen las interacciones de poder y la violencia.

En cuanto a la libertad sexual, aunque Jorge tiene popularidad y una red que lo respalda, las amigas se posicionan claramente contra Jorge y a favor de Gema, y aplauden a Álvaro por enfrentarse al poder de una masculinidad hegemónica tradicional. Su solidaridad con Gema y Álvaro promueve interacciones dialógicas que se oponen a las interacciones de poder y ayudan a Gema a liberar de coacciones su decisión. De entre todas sus relaciones no se conoce ninguna que haya tratado mal a ninguna chica con las que ha estado, ni que las haya tratado mal o presionado. En este caso existe una interacción de poder vinculada a ser “popular” en el instituto. Pero Jorge sólo quiere salir con Gema si ella quiere, y cuando la invita a dar una vuelta clarifica que esté tranquila que no intentará nada. En cada situación comunicativa tiene en cuenta no sólo sus intenciones, sino también que actúa bajo una ética de la responsabilidad, poniéndose en el lugar del otro y clarificando. En la relación se generan

interacciones dialógicas que superan las interacciones de poder, aumentando así la libertad en la decisión de responder “sí” o “no”.

Y, por último, se muestra que las relaciones de género entre jóvenes pueden darse interacciones de poder relacionadas con la atribución atractivo y estatus social por parte del contexto. Por ejemplo, por ser líder de su banda, el cantante del grupo, representar un rol de masculinidad hegemónica agresiva, tener coche o moto, etc. Las interacciones de poder vienen también marcadas por el cargo que se ocupa en una jerarquía social. Por ejemplo, ser jefe de una sección en el ámbito laboral, ser director de una tesis o catedrático de un departamento universitario.

Finalmente, hacemos referencia a los resultados de la investigación que queda enmarcada dentro del análisis de los actos comunicativos y la socialización preventiva de la violencia de género desarrollada dentro del Plan Nacional I + D + I *El impacto de los actos comunicativos en la construcción de las nuevas masculinidades* (CREA, 2010-2011). Los resultados que presenta ofrecen más elementos de los actos comunicativos, en este caso con relación a dos dimensiones. Primera, en cuanto a reproducir la masculinidad hegemónica. Y segunda, en cuanto a identificar elementos transformativos que promueven masculinidades igualitarias y atractivas.

Esta investigación muestra la importancia de que se pueda diferenciar entre los actos comunicativos que refuerzan la masculinidad hegemónica vinculada a actitudes y comportamientos violentos, de otros actos comunicativos basados en interacciones dialógicas que contribuyen a un mayor reconocimiento de aquellos modelos de masculinidad representados por las nuevas masculinidades como modelo superador de las desigualdades y la violencia de género (Flecha et al., 2013). En el contexto escolar va a servir para promocionar dinámicas transformadoras que contribuyen a la promoción del modelos de masculinidad que estén dentro de las nuevas masculinidades alternativas (Rios, 2015).

1.4.6 Nuevos horizontes en la socialización preventiva de la violencia de género

Desde la publicación pionera de Jesús Gómez (2004), conocido de manera afectuosas por sus amistades y colegas como Pato, se han publicado numerosas investigaciones cuya significación científica tiene un importante valor por estar contribuyendo a la transformación social de la violencia de género. La línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género está realizando importantes aportaciones científicas que está permitiendo desvelar el proceso de socialización de los y las adolescentes que está relacionado con la violencia de género. Y aportando acciones preventivas efectivas para la superación de la violencia de género, respondiendo al mismo tiempo a las cuestiones que reúne mayor consenso en el feminismo, la lucha contra la violencia contra las niñas y mujeres.

En esta tesis doctoral se han introducido las contribuciones que forman parte de las bases teóricas de la socialización preventiva de la violencia de género. Cabe destacar como desde esta perspectiva se están consiguiendo importantes hallazgos, que algunos de ellos enumeramos, como identificar que la violencia de género ocurre tanto en las relaciones estables como en las esporádicas consiguiendo impacto político en la ley catalana, así como conseguir abordar la violencia de género desde una de sus causas consiguiendo establecer medidas eficaces dirigidas a una socialización en las relaciones afectivo-sexuales.

Por último, incluimos tres conceptos nuevos que pueden ser clarificadores en esta línea de investigación. Son términos relevantes que aportan Lidia Puigvert y Ramón Flecha (2018), los son un paso más a conseguir romper el vínculo entre la atracción a la violencia.

Discurso coercitivo: es el discurso que, sostenido por un desequilibrio de poder en las relaciones, influye en la socialización que lleva a vincular el atractivo con personas que tienen actitudes y comportamientos violentos, mientras las personas y

relaciones no violentas son mayormente percibidas como “convenientes” pero no excitantes (Puigvert y Flecha, 2018)

Preferencias coaccionadas: cuando las preferencias están configuradas y conducidas de forma coercitiva por el discurso dominante existente, aquel que influye en la socialización que lleva a vincular el atractivo con personas que tienen actitudes y comportamientos violentas, mientras las personas y relaciones no violentas son mayormente percibidas como “convenientes” pero no excitantes (Puigvert y Flecha, 2018).

Ligues coaccionados: se produce cuando los ligues ocurren aparentemente de forma libre, pero al contrario de esto, son resultado de unas ‘preferencias coaccionadas’ generadas por el ‘discurso coercitivo’ a través de las interacciones sociales del sujeto (por ejemplo, amigos o iguales) (Puigvert y Flecha, 2018).

La socialización preventiva de la violencia de género es una línea de investigación esperanzadora, ya que devuelve la ilusión gracias a todo el conocimiento científico nuevo que va generando en el campo de la prevención de la violencia de género. Lo cual invita a seguir conociendo y transfiriendo al ámbito escolar las evidencias científicas de impacto social para seguir avanzando y abriendo nuevos horizontes en pro de hacer real un derecho que pertenece a todas las niñas y niños. En palabras de Jesús Gómez: “Todas las chicas y chicos tiene derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condenen desde su infancia a relaciones problemáticas antesala de una vida insatisfactoria (2004; p. 139).

Concluimos el capítulo en el que se ha presentado el marco teórico de la investigación desarrollada en la tesis doctoral el cual sirve para comprender la perspectiva tomada como referencia en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

2 CAPÍTULO II. PARTE EDUCATIVA

Presentamos la parte educativa de la tesis doctoral. Esta parte pretende mostrar aquellas evidencias científicas y análisis que forman parte del estado de la cuestión de la investigación desarrollada. Para ello se exponen los apartados de enumeramos a continuación.

Primero, orientaciones internacionales en prevención de la violencia de género en el ámbito escolar. Segundo, marco normativo internacional y estatal para la prevención de la violencia de género en educación. Tercero, formación del profesorado para la detección, intervención y prevención de la violencia de género. Cuarto, evidencias científicas para la detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar. Y, quinto y último lugar, análisis de la respuesta de los centros educativos en España a la violencia de género en los últimos cinco años.

2.1 Orientaciones Internacionales ante la violencia de género en el ámbito escolar

En este primer apartado de la parte educativa analizamos el marco internacional de la violencia de género en el ámbito escolar y las orientaciones internacionales de las que se dispone. Los informes internacionales, encuestas o investigaciones que muestran la prevalencia de la violencia escolar globalmente serán referencia en esta parte. Así como, las orientaciones y recomendaciones internacionales que están siendo guía en el diseño de acciones integrales dirigidas a hacer frente a la problemática de la violencia de género en el ámbito escolar. También son considerados aquellos informes y estudios internacionales que muestran las consecuencias físicas, psicológicas y educativas que puede comportar sufrir violencia en estas edades, lo cual señala la necesidad de tomar especial atención a los grupos que pueden ser más vulnerables a sufrirla.

Naciones Unidas es el organismo internacional referente en cuestiones dirigidas a hacer frente los desafíos globales identificados por las naciones de todo el mundo. La violencia contra la infancia ha sido un tema de gran preocupación dentro de esta corporación, y desde sus organismos especializados. La protección de la infancia es uno de los desafíos que ha estado presente en las agendas de Naciones Unidas, con el fin de unir esfuerzos en proteger la infancia de la violencia, al ser considerada uno de los grupos más vulnerables a sufrirla.

Por primera vez en 2016, UNESCO junto con ONU Mujeres publica una guía que visibiliza la violencia de género que sufre la infancia en los centros educativos y sus comunidades, e identifica que las niñas y mujeres son quienes más sufren esta violencia debido a la discriminación por cuestiones de género. Se trata de un informe importante ya que por primera vez ofrece cifras al respecto. Señala que 246 millones de niños y niñas sufren violencia de género en el ámbito escolar cada año en el mundo. La discriminación de género es una violación de los derechos humanos que sufren niños y niñas, aunque éstas últimas la sufren en mayor medida. Dicha cifra permite reconocer que la violencia de género en el ámbito escolar es una realidad global, cuyas consecuencias están sufriendo millones de niños y niñas, familias y comunidades (UNESCO y UN, 2016).

En la actualidad, los diferentes organismos especializados en infancia de Naciones Unidas como UNESCO, UNICEF y ONU Mujeres reconocen que ningún país puede alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos y todas, si sus estudiantes experimentan violencia o acoso escolar en las escuelas.

Ante esta premisa urge conocer aquellos análisis internacionales que abordan la problemática de la violencia en los centros educativos, y tomarlos como referencia. La finalidad última de tomar como guía las orientaciones internacionales es conseguir unir la fuerza y dirigirla hacia la dirección que demuestra ser más efectiva para conseguir eliminar la violencia de la vida de todas las niñas y niños del mundo. Desde un enfoque global el objetivo

es tratar de sumar esfuerzos y tomar directrices eficaces para conseguir que los centros escolares sean espacios seguros en los que ningún niño ni ninguna niña sufra las consecuencias de la violencia.

En el marco internacional, cabe destacar la iniciativa de Naciones Unidas para la Educación de las Niñas, conocido como UNGEI por sus siglas en inglés. Es una alianza de diversas organizaciones con el objeto de vencer todos los obstáculos que están impidiendo que las niñas se puedan beneficiar de una educación de calidad, tanto en educación primaria como en educación secundaria, y así alcanzar la igualdad de género. Su objetivo es crear alianzas y acciones dirigidas a avanzar en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En esta investigación destacamos su trabajo de concienciación sobre la problemática de la violencia que sufren las niñas en el ámbito escolar, así como el esfuerzo por catalizar actuaciones de los centros escolares en todo el mundo.

Informes previos, que visibilizan la violencia de género en el ámbito escolar, mostraban la violencia contra la infancia como un problema global que va en aumento. Un ejemplo es el informe publicado por UNESCO *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children* (UNESCO, 2014) que aporta datos que señalan que en la mayoría de los países el 30% de los menores encuestados, entre 11 a 15 años, admiten haber ejercido acoso escolar en el centro educativo en los dos últimos meses. Informes posteriores (Plan Internacional, 2013; UNESCO y UN, 2019) coinciden en señalar que la prevalencia de la violencia escolar es una realidad que se presenta de diversas formas y es considerada un problema global que afecta a menores de muchos países.

El informe *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* (UNESCO, 2019) aborda la violencia escolar y el acoso escolar como una problemática extendida por el mundo que afecta a muchas niñas, niños y adolescentes. El acoso escolar es una violencia que la mayoría de las veces es perpetrada por el grupo de iguales, aunque puede ser ejercida con menor probabilidad por el profesorado u otros agentes de la escuela. El informe indica que el

acoso escolar se ha tratado separado frente a otras formas de violencia escolar por ser considerado la forma más común de violencia escolar, así como, por ser la violencia de la que más datos se dispone. Por otra parte, las principales encuestas internacionales monitorean el acoso escolar por separado del resto de violencias.

En esta tesis doctoral valoramos que el hecho de que una violencia sea más estudiada contribuye a que sea más visibilizada. Es por ello, que cabe investigar sobre aquellas violencias que están menos visibilizadas, como es la violencia de género en el entorno escolar que nos ocupa esta tesis doctoral.

Otra de las aportaciones de este informe (UNESCO, 2019) es la distinción que realiza entre los diferentes tipos de violencia que se pueden dar en el entorno escolar. Esta distinción y sus respectivas definiciones son útiles para establecer una adecuada delimitación de conceptos que son relevantes en la temática de esta tesis doctoral. Pues, un primer paso para identificar la violencia es conocer sus características definitorias, así como identificar de qué manera se presenta.

A continuación, se incluyen las definiciones que toma la UNESCO (2019) en esta guía ya que son las más utilizadas en las principales encuestas internacionales.

Este primer gráfico ilustra de manera clara los diferentes tipos de violencia escolar, lo que ayuda a diferenciar la violencia física, de la que es psíquica o sexual, así como, observar cuál es el resultado cuando confluyen entre ellas, dando lugar a otro tipo de violencias con matices diferentes.

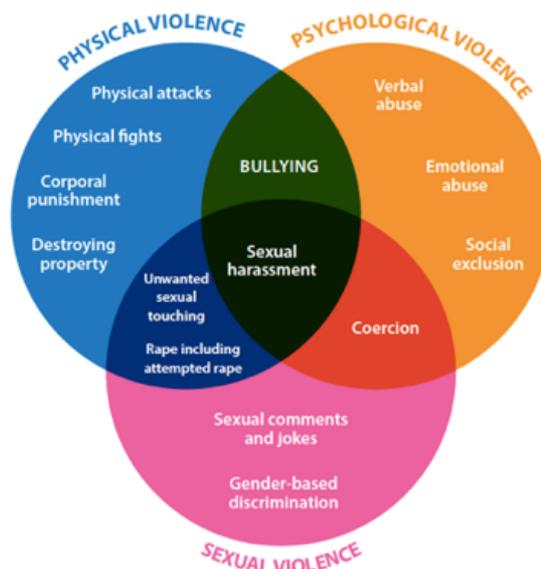


Figura 3.1

Marco conceptual de la violencia escolar y el bullying (UNESCO, 2019)

Según el análisis de esta clasificación, hay tres tipos de violencia las cuales son la violencia física, la violencia psicológica y la violencia sexual. La violencia física incluye ataques, peleas, castigos corporales y acoso físico. Por otro lado, la violencia psicológica abarca abuso verbal, abuso emocional, exclusión social y acoso psicológico. Y, por último, la violencia sexual comprende actos sexuales completos o intentos no consentidos, tocamientos no deseados, la coerción y acoso sexual.

Otra información relevante que aporta esta clasificación es que los diferentes tipos de violencia pueden confluir, dando lugar a otras violencias. El caso del acoso escolar es el resultado de la violencia física y la psicológica. La coerción es la suma de la violencia psicológica y la sexual. El acoso sexual es fruto de la intersección de la violencia física, la violencia psicológica y la violencia sexual.

En cuanto a la definición de acoso escolar, o su término en inglés *bullying* igualmente aceptado en nuestro idioma, que tomamos como referencia es:

Bullying o Acoso escolar: Es caracterizado por una conducta agresiva que implica no consentimiento, acciones negativas, se repite en el tiempo, y se da en relaciones de desequilibrio de poder o de fuerza entre quien o quienes la perpetúan y la víctima. La referencia que toman algunas encuestas para medir la frecuencia del acoso escolar y considerarlo como tal, es que para que alguien sea considerado víctima de bullying tiene que sufrir esta situación por lo menos una o dos veces al mes, o más (UNESCO, 2019, p. 16).

Partiendo de esta definición, el acoso escolar se puede dar de diferentes maneras, lo cual hace que esté clasificado en diferentes tipos que especificamos junto a su definición (UNESCO, 2019):

Acoso físico: incluye agresiones repetidas como ser golpeado, herido, pateado, zarandeado o encerrado, quitar objetos, quitar objetos personales o destruirlos, o ser forzado a hacer cosas. Se diferencia de otras formas de violencia como la violencia física, las peleas o los ataques físicos (UNESCO, 2019, p. 16).

Acoso psíquico: Incluye abuso verbal, abuso emocional y exclusión social y se refiere a ser nombrado con mote, hacer burlas de manera desagradable, ser expulsado de actividades a propósito, excluido o ignorado por completo, así como ser sujeto de mentiras o rumores de desprecio (UNESCO, 2019, p. 16).

Acoso sexual: Se refiere a hacer gracia mediante chistes, bromas, comentarios o gestos sexuales (UNESCO, 2019, p. 16).

Ciberacoso: Incluye ser acosado mediante mensajes, por ejemplo, a alguien envía mensajes directos, entradas en redes sociales, emails o mensajes de textos crueles, o creando webs para burlarse de algún estudiante o con fotos, por ejemplo, alguien saca alguna foto donde sale poco favorecido o una foto inapropiada de algún alumno sin su permiso. También se refiere a ser tratado de manera desagradable o dañina por medio del móvil (mensajes, llamadas, vídeos) o online (correos

electrónicos, mensajes directos, redes sociales, chats) así como comportamiento hiriente online (UNESCO, 2019, p.16).

En cuanto a las diferentes formas de violencia escolar, cabe distinguir entre las que señalamos a continuación:

Pelea física: Se entiende de dos formas diferentes, una como la violencia física entre iguales. Y otra entendida como la violencia física hacia la víctima por parte un familiar, su pareja o un conocido (UNESCO, 2019, p. 16).

Ataques físicos: se dan cuando una o más personas golpean o hieren a alguien con un arma (como una navaja, cuchillo o pistola) (UNESCO, 2019, p. 17).

Violencia sexual es todo acto sexual con penetración forzado u otro acto sexual sin consentimiento. Violación, tocamientos no consentidos, amenazas violencia sexual, exhibicionismo, acoso verbal sexual (UNESCO, 2019, p. 17).

Violencia física perpetrada por el profesorado se define como el uso intencional de la fuerza física con el potencial de causar la muerte, discapacidad, lesiones o daños, independientemente de si se utiliza como forma de castigo (UNESCO, 2019, p. 17).

Castigos corporales perpetrados por el profesorado, se define como cualquier castigo en el cual se utiliza la fuerza física y se pretende causar cierto grado de dolor o malestar, por menor que sea. La mayoría implica golpear al alumnado, con la mano o con un implemento, pero también puede implicar golpear, zarandear, empujarlos (UNESCO, 2019, p.1 7).

El **ciberacoso o ciberbullying**, es una de las violencias escolares más investigadas en estos momentos debido a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad de la información, lo cual merece

detenerse para incluir algunos aspectos claves que señalan las investigaciones en este campo (UNESCO, 2019, p. 17).

Ante la realidad de la violencia escolar el principal objetivo es conseguir que los centros educativos sean entornos seguros libres de cualquier tipo de violencia. Es decir, lograr que los centros educativos sean espacios donde la violencia no tenga cabida y todos los niños y todas las niñas se sientan seguros, seguras y protegidos y protegidas.

Conseguir transformar los centros educativos en espacios seguros es un objetivo muy necesario cuando las cifras señalan que la prevalencia del acoso escolar es del 32%, es decir, casi uno de cada tres menores ha sido acosado por sus iguales en la escuela al menos una vez en el último mes en todo el mundo (UNESCO, 2019). Es un problema global, ya que afecta a todo el mundo y con una magnitud considerable. Es un problema aún más preocupante en entornos de mayor vulnerabilidad, ya que quien sufre la violencia no solo sufre los abusos, sino también el estigma que conlleva.

Otro estudio que incluimos por considerar relevante la amplia representatividad de países que participaron en la encuesta, es el conocido estudio de Microsoft Research *Online Bullying Survey* (Microsoft, 2012). Los resultados son extraídos de una encuesta que realiza a niños y niñas de entre 8 y 17 años pertenecientes a regiones de 25 países diferentes. Señala que casi uno de cuatro niños y niñas ha sufrido acoso en línea. Mientras que uno de cada cinco reconoce haber acosado en alguna ocasión. Sus datos han sido importantes por reflejar la prevalencia del acoso escolar en una gran representación del mundo.

En el territorio estatal, el informe publicado por Save the Children *Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años*, muestra que la problemática del acoso en entornos escolares se encuentra con cifras muy similares a las que conocemos en el ámbito internacional (Save the Children, 2018). En concreto, muestra que el 23% declara haber participado en algún tipo de violencia o

humillación a compañeros o compañeras, siendo la burla el de mayor prevalencia, o el 4% declara haber participado en alguna situación de ciberacoso. También indica que las víctimas han aumentado hasta el 54% respecto al acoso escolar y un 7% entre quienes han sufrido *ciberbullying*.

Otra entidad que trabaja con la infancia, aportando datos a nivel nacional sobre la violencia o el acoso escolar, es la Fundación ANAR. Dispone de un informe publicado en 2018 que muestra la evolución del acoso escolar y del acoso en línea en España durante el 2017 en referencia a los años anteriores (Fundación ANAR, 2018). En sus conclusiones señalan que el acoso más habitual dura más de un año y se produce a diario, lo cual repercute en sus consecuencias lesivas a largo plazo. El 97% de las víctimas que atiende la Fundación sufre un acoso escolar de gravedad media o alta, considerada la gravedad por los hechos violentos, la duración y la frecuencia, por lo que el sufrimiento de las víctimas puede llegar a ser de gran intensidad, causando graves daños en el desarrollo emocional y físico. Para valorar de manera idónea estos datos, hay que tener en cuenta que cuando un menor o su familiar llama al teléfono ANAR, la media es 13 y 15 meses desde que se inició el acoso, tiempo suficiente para que se dé un aumento de la gravedad de los hechos.

Otro informe que aporta datos de la violencia escolar en el territorio estatal es el publicado por Save the Children *Violencia Viral*. Este informe incide en la violencia que pueden sufrir niñas, niños y adolescentes derivada del uso que hacen de internet para relacionarse. Identifica que las diferentes violencias que se dan online son el *sexting* sin consentimiento, la sextorsión, la violencia on line en la pareja o expareja, el *ciberbullying*, el *happy slapping*, online *grooming* o ciber embaucamiento, exposición involuntaria a material sexual y/o violento o incitación a conductas dañinas (Save the Children, 2019). Este mismo informe señala que en 2017, de las 772 detenciones e investigaciones por delitos sexuales a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, 75 fueron a menores de edad (9,71 %), según el portal de estadístico de criminalidad del Ministerio de Interior.

El informe de Plan Internacional *Los derechos de las niñas son derechos fundamentales* (Plan Internacional, 2018) al mismo tiempo que muestra datos de la prevalencia de la violencia escolar, no hace más que advertir de las consecuencias de sufrir violencia, las cuales no solo amenazan la salud física y emocional, sino que también tienen impacto en su desarrollo cognitivo y educativo a medio y largo plazo, perjudicando las posibilidades de quien la sufre a romper el círculo. Una violencia que sufren tanto las niñas, niños y adolescentes, aunque en mayor medida las niñas.

En el contexto internacional, UNESCO y ONU Mujeres (2019) publican un informe que reconoce que la violencia de género también es una violencia presente en las escuelas y centros educativos. Se trata de un informe significativo, al tratarse de una realidad investigada incipientemente que se encuentra poco documentada, que permite mostrar la violencia de género en el ámbito escolar como una problemática global que está presente en los centros educativos a nivel mundial. El informe es una muestra de la relevancia del trabajo que se lleva a cabo desde los organismos internacionales como UNESCO y ONU Mujeres, ya que su incidencia influye en una mayor concienciación social sobre la violencia que sufren las niñas y mujeres en los entornos escolares, por el hecho de ser niñas o mujeres. Estos informes son muestra de avances esperanzadores, ya que implica a la ciudadanía a unir esfuerzos para conseguir superar la violencia de género en el ámbito escolar, al igual que se está haciendo con otras violencias.

En esta tesis doctoral tomamos como guía las orientaciones internacionales que ofrece la UNESCO junto con ONU Mujeres (2019) para abordar la violencia de género en el ámbito escolar. Se trata de seis estrategias dirigidas a desarrollar acciones en el ámbito estatal que al implementarse aseguran una mejora de esta realidad. Las orientaciones internacionales contra la violencia de género en el ámbito escolar son:

1. Liderazgo

A pesar de referirse a un marco de intervención local desde el centro educativo, una visión global y común favorece la armonización de las actuaciones. Por ello, se recomienda que, desde el diseño de políticas, los reglamentos normativos, planes estratégicos, etc. se cumplan unos principios fundamentales para el desarrollo de un marco de política nacional sobre la violencia de género en el ámbito escolar.

Se establecen diversas recomendaciones para el desarrollo de estos marcos de políticas como formar parte de marcos más amplios para eliminar la violencia contra los niños y las niñas. Que impliquen una intervención coordinada a nivel escolar, comunitario, regional y nacional. Que consulten a la ciudadanía y velen por incluir las voces de los niños y las niñas, en particular de los grupos vulnerables. Acompañar de actividades de formación y sensibilización abierta a todos los agentes de la comunidad, tanto docentes, familias, alumnado y otros agentes de la comunidad educativa. Y, por último, que consideren los asuntos de género en relación con la prevención y respuesta a la violencia, tratando de buscar una adecuada fundamentación y rigurosidad en los datos que se tomen como referencia sobre el alcance de la violencia de género en el ámbito escolar.

2. Entorno seguro

La calidad del entorno se considera otra de las recomendaciones para abordar la violencia de género en el ámbito escolar. El objetivo para seguir sería hacer que las escuelas sean más seguras, más amigas de las niñas y de los niños. Para ello son necesarios enfoques integrales que comprometan a los diferentes agentes implicados en el entorno escolar. Algunas de las estrategias claves que pueden ayudar a ello sería crear en los centros educativos espacios seguros y acogedores. Para conseguirlo se recomienda asegurar que los órganos de gobiernos y de gestión de un centro compartan y difundan mensajes contundentes con un posicionamiento en contra de la violencia de género en el ámbito escolar. Y, crear códigos de conducta para orientar y apoyar mediante reglas explícitas que protejan tanto al alumnado, como al profesorado y otros agentes. Además, también favorece

mantener un alto grado de profesionalismo educativo, así como promover la confianza pública a la profesión docente y el apoyo a ésta.

3. Plan de prevención

La prevención se considera estrategia rectora de cada acción que acoge desde el desarrollo del diseño de políticas hasta el trabajo más local con las familias. Se recomienda que las estrategias específicas para la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar incluyan tres aspectos. Primero, un enfoque curricular para prevenir la violencia y promover la igualdad de género. Segundo, la formación no solo del profesorado, sino de toda la comunidad para que disponga de las herramientas necesarias para prevenir y responder a la violencia de género en el entorno escolar. Y, por último, espacios seguros en los que las intervenciones educativas sean para abordar la violencia de género.

4. Escuela como institución donde denunciar

El centro educativo se debe de convertir en un espacio que cuando ocurre la violencia debe de disponer de mecanismos claros, seguros y accesibles para denunciar incidentes, ayudar a las víctimas, así como, derivar los casos a las administraciones pertinentes cuando se precise. Para ello, se recomienda incluir las siguientes estrategias clave. Por un lado, promover mecanismos de denuncia que estén al alcance de cualquier persona, los cuales aseguren la confidencialidad y sean sensibles a las niñas y los niños. Al mismo tiempo, proporcionar asesoramiento y apoyo ante los casos que surjan. Y, derivar a la policía y los servicios de salud de acuerdo con los protocolos que estén establecidos por las administraciones.

5. Implicación comunitaria

Otra de las recomendaciones es conseguir implicar al mayor número de agentes y con la máxima diversidad posible. De esta forma se conseguirá que la respuesta tenga un enfoque integral y sensible al contexto donde se promueve y asegure sostenibilidad a los

cambios que promueva. Además, será indispensable establecer una adecuada coordinación entre todos los niveles de implicación. La escuela debería de conseguir ser el punto de unión y coordinación de las principales partes interesadas para terminar con la violencia de género en el ámbito escolar, como es la coordinación con otros sectores como salud, protección de la infancia, servicios sociales, programas de juventud, etc. Algunas recomendaciones consistirían en implicar a asociaciones afines o crear alianzas con sindicatos de docentes. También, crear estrategias de movilización y sensibilización comunitaria. Involucrar a las familias con el fin de conseguir su compromiso. Y, por último, conseguir el liderazgo y participación juvenil, lo cual es considerado importante al ser la parte directamente afectada por la violencia de género en el ámbito escolar.

6. Evidencia y evaluación

La acción nacional sobre la violencia de género en el ámbito escolar se recomienda que esté fundamentada en investigaciones y datos. Por tanto, debería de incluir, un marco de evaluación y seguimiento con el fin de supervisar qué impacto consiguen las intervenciones que se implementan. También, determinar indicadores para supervisar las mejoras que se van alcanzando. Otra recomendación sería establecer un sistema nacional de recolección de datos. Asimismo, fomentar la investigación formativa sobre la violencia de género en el ámbito escolar para orientar las políticas y el desarrollo de programas. Y, por último, elaborar evaluaciones para analizar el impacto y el progreso, teniendo en cuenta las consideraciones metodológicas, éticas y seguras.

Con esto concluimos la presentación de las orientaciones internacionales que contribuyen a avanzar en el abordaje de la violencia en el entorno escolar.

A continuación, dedicamos atención al conocimiento que se dispone sobre los grupos que pueden ser susceptibles de sufrir violencia en el contexto escolar. Pues, frente a las evidencias que muestran la existencia de la violencia de género en el ámbito escolar, cabe considerar aquellos factores que influyen en la vulnerabilidad a sufrir violencia y acoso

escolar. Conocer qué grupos pueden ser más susceptibles a sufrir violencia en el contexto escolar permite ofrecer una especial atención a quienes puedan necesitar más una protección. Para abordar este punto tomamos como referencia diferentes informes y encuestas internacionales que aportan los datos al respecto.

La UNESCO (2019), a partir del análisis que hace sobre la prevalencia de la violencia y el acoso escolares, concluye que aquellos niños o niñas que se perciben como "diferentes" de alguna manera están en mayor riesgo de sufrir acoso. Por ello, establece los siguientes factores que son relevantes y, por tanto, para tener en cuenta en el diseño de programas de intervención con carácter preventivo. Estos factores clave son la no conformidad con las normas de género, apariencia física, raza, nacionalidad o color de piel.

Otro informe que investiga sobre la prevención del acoso escolar publicado por la Asociación Americana para la Investigación Educativa (AERA, por sus siglas en inglés) identifica que las dinámicas de acoso escolar a menudo muestran la existencia de grupos específicos que el acoso escolar toma como objetivo, e identifica tres grupos que en la investigación son prominentes. Se refiere a los y las menores con discapacidad, los y las adolescentes afroamericanos y adolescentes LGBTIQ+. Al mismo tiempo, destaca que se trata de grupos que históricamente la investigación científica ha omitido, distorsionado o investigado poco (AERA, 2005).

Por otro lado, la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea a través de la Encuesta EU-MIDIS (EU-MIDIS, 2009) muestra datos sobre la discriminación en el ámbito escolar a personas pertenecientes a minorías étnicas, culturales o religiosa. Por ejemplo, cita que el 10% del colectivo gitano declara haber sufrido algún tipo de discriminación por parte del personal de las escuelas, o de los centros durante el último año, seguidos por el 8% de las personas norteafricanas y el 6% de subsaharianas.

La misma Agencia europea también subraya la incidencia de la violencia entre personas con algún tipo de discapacidad. Aunque no aporta datos oficiales, en un informe presentado en 2015 que denuncia la situación de vulnerabilidad de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, sí señala que pueden llevarlos a situaciones de aislamiento social, estigmatización o dependencia de los apoyos o de los servicios especializados. Hoy en día, cada vez se cuenta con más evidencias que advierten que el riesgo a sufrir violencia puede llegar a ser mucho mayor en niños y niñas con algún tipo de discapacidad. Un riesgo que puede ser tres o cuatro veces mayor si nos referimos a las niñas o jóvenes con discapacidad (World Bank, 2019). Además, también se muestra cómo a la hora de denunciar esta violencia las personas con discapacidad se encuentran con múltiples barreras que les impiden hacerlo.

En referencia al colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer u otros (LGBTIQ+) se considera un grupo cuyos derechos son vulnerados de manera sistemática en el contexto escolar. Estudios sobre acoso escolar entre estudiantes LGBTIQ+ señalan que un alto porcentaje de acoso escolar entre estudiantes implica insultos y burlas de tipo homofóbico, el acoso entre estudiantes ocurre más frecuentemente entre jóvenes pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ en las escuelas americanas que entre estudiantes identificados como heterosexuales, los jóvenes LGBTIQ+ informan de mayores situaciones de depresión, ansiedad, comportamientos suicidas y absentismo escolar que sus compañeros o compañeras heterosexuales. El informe publicado por Save de Children *Yo no juego a eso. Bullying y ciberbullying en la infancia* (Save the Children, 2015) aporta datos sobre la discriminación que sufre el colectivo LGBTIQ+. Indica que el 3,2% de las víctimas de acoso y el 4,2% de las víctimas de ciberacoso consideran que han sido víctimas debido a su orientación sexual.

FRA European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey (FRA, 2013) apunta que más de ocho de cada diez participantes en una encuesta especializada han sido testigos de algún tipo de comentario o conducta negativa hacia algún integrante del colectivo

LGBTIQ+ durante su escolarización, llevando a la mayoría a estrategias de ocultación que llevan al deterioro de manera significativa de la autoestima y el desarrollo de la identidad de las víctimas. Dentro de este colectivo, las personas transexuales, y en concreto las mujeres, son consideradas especialmente vulnerables. El informe de la Unión Europea *Trans and intersex people: Discrimination on the grounds of sex, gender identity and gender expression* (Agius y Tobler, 2011) recoge datos que muestran que el 79% de las personas encuestadas han experimentado algún tipo de acoso público que incluye comentarios transfóbicos, abusos físicos o sexuales. Las cifras en las mujeres son muchos más elevadas que en los hombres.

En cuanto a los estudios que analizan el acoso escolar en niñas y jóvenes, la violencia de género y el acoso sexual son las maneras específicas de acoso escolar en las escuelas. Destacamos la iniciativa de Naciones Unidas para la educación de las niñas, UNGEI, que ha creado un espacio dedicado a la promoción de espacios seguros en las escuelas de todo el mundo, a través de una plataforma que anima al diálogo a partir de compartir relatos sobre vivencias de violencia de género en las escuelas, al mismo tiempo que anima a denunciar y ser *upstander*, es decir, agentes proactivos antes los conflictos y la violencia. La finalidad que persiguen es conseguir una mayor visibilidad y concienciación de esta realidad con el fin de transformarla a través de School Related Gender-based violence (SRGBV). UNGEI también presta atención a los grupos vulnerables y muestra determinadas características que, unidas al género, como la orientación sexual, la discapacidad o la etnicidad, y algunos factores contextuales, como las crisis humanitarias, incluidas las situaciones de conflicto y posteriores al conflicto, que pueden aumentar la vulnerabilidad de las mujeres ante la violencia.

Una de las premisas por las que se lucha en prevención de la violencia, desde todos los ámbitos, es conseguir reducir al máximo la violencia con el fin de evitar todo lo posible el impacto que causa en el desarrollo social, educativo y en la salud de la persona, en este caso del menor.

Cada vez se dispone de más literatura científica que especifican las consecuencias de sufrir violencia, así como, la manera que afecta sobre la infancia. Conocer las consecuencias de la violencia alerta de la importancia de intervenir, no sólo cuando ya han podido vivir esta violencia con el fin de paliar sus daños, si no sobre la importancia de trabajar para prevenirla. Abordar la prevención de la violencia de género desde la primera infancia va a favorecer que cuando se llegue a la adolescencia se disponga de las herramientas necesarias para enfrentarse a las situaciones en las que se da la violencia y, por tanto, se consiga disminuir el riesgo de caer en la misma y evitar sus consecuencias.

Estudios que han analizado el impacto de la violencia de género en edades jóvenes, muestran que ocurre tanto en relaciones afectivo-sexuales estables como en las esporádicas, así como sin importar el estatus socioeconómico de las mujeres (Bay-Cheng y Bruns, 2016; Puigvert et al., 2019), las consecuencias de esta violencia en las adolescentes y jóvenes son numerosas e implican un mayor número de obstáculos para un desarrollo positivo. A nivel psicológico, las mujeres jóvenes pueden experimentar síntomas de depresión y ansiedad (Ackard et al., 2007; Exner-Cortens et al., 2013), desórdenes de estrés post-traumático (Wolitzky-Taylor et al., 2018), funcionamiento psicosocial deficitario, autoestima deteriorada e ideas suicidas (Ely et al., 2011; Exner-Cortens et al., 2013) así como daño cognitivo y emocional, que va a influir a largo plazo en su desarrollo (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002).

La investigación también muestra que las víctimas de la violencia de género pueden iniciar comportamientos no saludables como el consumo de tabaco, drogas o alcohol, y pueden mostrar comportamientos antisociales (Exner-Cortens et al., 2013), así como, desórdenes alimentarios (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002). Además, muchas de estas adversidades pueden permanecer en la edad adulta y aumentar la probabilidad de establecer relaciones violentas en otras etapas de la vida (Turanovic y Pratt, 2015).

Respecto al desarrollo educativo, las evidencias demuestran que sus consecuencias se ven reflejadas en un incremento de fracaso escolar y una disminución en el desempeño

académico entre las víctimas de violencia de género (Banyard y Cross, 2008). Además, las niñas y chicas que han sido víctimas de la violencia de género sufren un mayor riesgo de victimización durante la universidad (Smith et al., 2003).

El informe de la UNESCO (2019) también aporta datos respecto a las consecuencias de la violencia y el acoso escolar, señalando que los niños y las niñas que son acosadas frecuentemente son más propensos a no sentirse parte de la escuela, siendo casi tres veces más propensas a tener sentimientos de no pertenencia a la escuela que aquellas que no son acosadas con dicha frecuencia. Sufrir acoso puede afectar al compromiso de continuar en la educación. Los niños y niñas que son acosadas frecuentemente tienen más probabilidad de abandonar la escuela después de terminar la educación secundaria que aquellas que no sufren acoso de manera frecuente. También se muestra que quien sufre acoso escolar obtiene puntuaciones más bajas en las pruebas externas sobre la adquisición de aprendizajes de matemáticas o comprensión lectora, señalando que cuanto mayor es el nivel de acoso mayor es el empeoramiento de los resultados. Pues, en las escuelas los niveles bajos de disciplina y entornos poco seguros está relacionado con niveles más bajos de aprendizaje.

Establecer protocolos de intervención en todos los centros educativos y hacer difusión entre la comunidad para poner a disposición los mecanismos, es un aspecto fundamental para que cualquier miembro pueda activarlos, y de esta manera la propia institución pueda dirigir el apoyo necesario.

Aquí concluimos este punto en el que hemos abordado las orientaciones internacionales que se dispone para afrontar la violencia escolar, haciendo incidencia en los grupos de la investigación identifica más susceptibles de sufrirla. Y, por último, las evidencias que conocemos sobre las consecuencias de sufrir la violencia en las primeras edades.

2.2 Marco normativo de la violencia de género en el ámbito escolar

Pasamos a desarrollar el segundo apartado de la parte educativa en el que presentamos la normativa internacional y nacional que regula el abordaje de la violencia de género en los centros educativos. Cabe partir de la consideración que el marco internacional siempre tiene carácter de recomendación y la normativa estatal tiene carácter prescriptivo.

Si el marco teórico ofrece un campo de comprensión de la problemática que abordamos en la tesis doctoral, el marco legal no es menos importante ya que señalar la normativa a la que responde esta tesis doctoral y corresponde a aquello que se espera de los centros educativos con relación al abordaje de la violencia de género.

2.2.1 Normativa internacional

En el marco internacional hay normativa que, aunque a jurídicamente no obliga sino recomienda, ofrece marcos referenciales importantes al tratarse del esfuerzo de la comunidad internacional para definir una agenda mundial que contribuya a hacer realidad colectivamente los Derechos Humanos para todo el mundo.

Por una parte, cabe referenciar la Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia. Y, por otra parte, la Agenda 2030 de Naciones Unidas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A continuación, detallamos en los que se apoya esta tesis doctoral en relación con los dos marcos.

La Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia fue aprobada en 1989 por las Organización de las Naciones Unidas y ratificada por 191 países, entre ellos España en 1990. Junto a otros tratados y normas internacionales sobre los Derechos Humanos, remarca el derecho a la protección de los niños y niñas contra toda forma de violencia. Cabe destacar que dicha Convención establece la obligación a que las personas

adultas, en cualquier situación, priorizar el bienestar de los niños y las niñas y salvaguardar la infancia ante cualquier situación de violencia que puedan estar sufriendo.

La violencia contra la infancia y adolescencia es una realidad en todas las partes del mundo (UNICEF, 2012). Aunque existe poca literatura científica sobre las causas de la violencia contra la infancia, el informe de UNICEF (2012) recoge que podrían ser varias. Entre ellas señala la baja denuncia o falta de sensibilidad social, lo cual además implica la normalización de esta, la vulnerabilidad de la infancia y adolescencia para defenderse de la misma, la existencia de sistemas poco eficientes e insuficientes cuando esta problemática se da y a la carencia de datos adecuados y suficientes. Según el informe estas circunstancias favorecen el refuerzo de ciertos mitos que no ayudan a la superación de la violencia hacia la infancia. Un mito es que la violencia es un fenómeno marginal que sólo afecta a de niños y niñas de determinados orígenes socioeconómicos. Y otro, que sólo es obra de individuos biológicamente predispuestos a los comportamientos violentos.

Tomamos de las conclusiones del informe de UNICEF (2012) el concepto violencia infantil con tal de profundizar en su comprensión, así como, su implicación. Se trata de una definición que sirve para analizar la violencia que sufren los niños y niñas a nivel global:

[...] En el informe se suministran pruebas de que la violencia es una constante en las vidas de los niños del mundo de los más diversos orígenes y las más variadas circunstancias. La violencia interpersonal se manifiesta en muchas formas distintas, física, sexual y emocional, que tienen lugar en los entornos más variados, como el hogar, la escuela, la comunidad e Internet. De manera similar, la violencia contra los niños proviene de una amplia gama de personas, entre ellas los integrantes de sus familias, parejas íntimas, maestros y vecinos, así como extraños y otros niños. Esa violencia no sólo les provoca a los niños daño, dolor y humillación, sino que puede causarles la muerte (UNICEF, 2012).

La Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989 declara que el Estado es el principal órgano responsable de defender los derechos de los niños y las niñas en cuanto a protección, participación y provisión, asegurando que los niños y las niñas son receptores que aquellos mecanismos de protección que respaldan estos derechos (Pinheiro, 2006). En el caso de la Educación, como describe Bourke y Maunsell (2015), las escuelas pueden ser los “brazos” y los “ojos” del gobierno, tanto en términos de asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas, como para identificar situaciones en que se ven violados estos derechos. En su estudio muestra como la obligación de denunciar puede considerarse una estrategia en la aplicación de estas responsabilidades, ya que permite la interrupción e intervención ante casos de abuso.

Por otra parte, la Agenda 2030 de Naciones Unidas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es el marco global de desarrollo para lo próximos años. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, sus 17 ODS y las 169 metas son el resultado del esfuerzo de la comunidad internacional para definir una agenda mundial equitativa y sostenible en términos sociales, económicos y ambientales que contribuyan a hacer realidad los Derechos Humanos para todo el mundo.

Se trata de objetivos que han sido definidos colectivamente por las sociedades, por lo que tal y como el séptimo programa marco IMPACTEV (2014-2017) *Evaluación del impacto y resultados proyecto de investigación de la UE SSH* define impacto social cuando los resultados transferidos de la investigación conducen a una mejora en los objetivos societales, es de decir, son eficaces y eficientes.

La Agenda 2030 trata cuestiones como la lucha de la pobreza, la desigualdad y el cambio climático y ofrece soluciones a los problemas críticos a los cuales se enfrenta el mundo en el siglo XXI. Al mismo tiempo, incorpora de manera prioritaria la perspectiva de los derechos de la infancia y refuerza el enfoque universal de los Derechos Humanos. Es, así

pues, una oportunidad para conseguir una transformación auténtica para todo el mundo, sin excepción.

A pesar de que la Convención de los Derechos de la Infancia reconoce que todos los niños y niñas tienen unos derechos, la promoción y el respeto de los cuales les ha de permitir vivir en plenitud su infancia y crecer y desarrollarse hasta el máximo de sus potencialidades, la realidad muestra que muchos y muchas se encuentran en una situación de desventaja y padecen los efectos de la exclusión, la desigualdad y la pobreza. Según el informe de Naciones Unidas (2018), recientemente, el Comité sobre los Derechos de la Infancia de los Estados, trasladó a España su preocupación por la pobreza y las desigualdades infantiles, la insuficiente inversión en la infancia y el efecto negativo que esto tiene sobre las niñas y los niños de familias con bajos ingresos económicos. También, se ha mostrado preocupación por la discriminación hacia algunos colectivos infantiles, la violencia sobre las niñas y niños, y en especial hacia los menores extranjeros no acompañados.

Desde la visión que se quiere transmitir sobre la importancia de unir esfuerzos y alianzas en la consecución de los ODS, en el informe *Let's work together* (UNESCO, 2019b), la educación es vista con un rol clave en el marco de la consecución de los ODS, al apostar por ésta en la transmisión de un pensamiento colectivo, frente al individualista, y de respeto hacia el medio ambiente y su cultura. Para ello, se considera clave educar en estilos de vida sostenibles, en la prosperidad, la igualdad de las diferencias, en la educación para la paz y el no conflicto, con la comunidad y potenciar una formación profesional de altas capacidades para todas las personas.

En el conjunto de la Agenda 2030 encontramos referencias explícitas a la infancia, aunque es cierto que cada uno de los 17 ODS y sus correspondientes logros tienen un impacto en la vida de todas las niñas y niños.

Con relación a los objetivos en que queda enmarcado el trabajo de la tesis doctoral, hemos seleccionado 4 de los 17 ODS de la Agenda 2030:

ODS3 Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todo el mundo y todas las edades.

ODS4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

ODS5 Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

ODS16 Promover sociedades pacíficas e inclusivas para conseguir un desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todas las personas y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Esta tesis doctoral se encuentra en consonancia con la consecución de la Agenda 2030, ya que su objetivo es contribuir a una eficaz respuesta en el abordaje de la violencia de género desde la detección, intervención y prevención desde las escuelas, el cual es coherente con los fines y contribuye a la consecución de los tres ODS mencionados.

El informe de UNICEF (2018) *Progreso para toda la infancia en la era de los ODS*, ofrece un vital esfuerzo en fortalecer los datos referidos a la infancia, considerando los ODS como la columna vertebral del fortalecimiento del sistema. No dejar a nadie atrás significa contar con mínimos y para eso es imprescindible contar con datos, identificar qué manera es más eficaz con los grupos más vulnerables o compartir normas a nivel global. Utilizar datos es básico para la detección, la intervención y la prevención de la violencia de género, y es lo que va ayudar a avanzar en este reto en todas las escuelas e institutos del estado español, evaluando los avances hacia la consecución de las metas mundiales (UNICEF, 2018).

2.2.2 Normativa estatal

En el marco estatal hemos seleccionado aquellas leyes que, con carácter obligatorio, hacen referencia a objetivos de prevención de la violencia de género desde las instituciones educativas.

Por una parte, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Y por otra, Ley Orgánica 1/2004 del 28 de diciembre, de Medidas Protección Integral contra la Violencia de Género que a continuación realizaremos las puntualizaciones que hace esta ley al respecto.

Respecto a la vigente Ley de Educación 3/2020 conocida como LOMLOE, en el preámbulo señala que el sistema educativo español debe dar respuesta a la prevención de la violencia de género desde un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación. Además, también explicita que la actual Ley educativa pretende responder a las propuestas incluidas en el Informe de la Subcomisión del Congreso para un pacto de Estado en materia de violencia de género aprobado el 28 de septiembre de 2017. Anuncia la inclusión de una nueva área, tanto en primaria como secundaria, de Educación en valores cívico y éticos, dedicada a prestar atención al conocimiento y cumplimiento de los Derechos Humanos y de la Infancia, en que entre otros propósitos se incluye una educación para el desarrollo de una cultura de la paz y la no violencia.

Según explicita en el artículo 121, en el Proyecto Educativo del centro debe quedar reflejado, a través de un tratamiento transversal, la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres. Según establece el artículo 124, también en las normas generales de organización y funcionamiento del centro educativo. Así como, en el currículum escolar según se establece en la Disposición adicional cuadragésima primera. Al mismo tiempo, organismos específicos como el Consejo Escolar tienen el deber de asegurar la prevención de la violencia de género, según se establece en el Artículo 127 sobre las competencias del consejo escolar.

En cuanto al artículo 124, añade una nueva redacción de aquellos apartados que hace referencia a las normas de organización, funcionamiento y convivencia, califica el acoso escolar en general, y en concreto, el basado en el género, orientación o identidad sexual, como de falta muy grave. Queda recogido de la siguiente manera:

Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, (...) tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (Ley 3, 2020, p. 75).

Siguiendo el mismo artículo vemos que se establece la obligatoriedad de elaborar planes de convivencia, prestando especial atención a elementos como la violencia de género, como se cita a continuación:

Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, (...) y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación (Ley 3, 2020, p.74).

La nueva ley educativa también añade un nuevo apartado 5 sobre la regulación de los protocolos de actuación ante indicios de cualquier tipo de manifestación de violencia, señalando de manera explícita la violencia de género y el acoso sexual. Es de esta manera como lo recoge la Ley:

Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones que debe

desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad. Las directoras, directores o titulares de centros educativos se responsabilizarán de que la comunidad educativa esté informada de los protocolos de actuación existentes, así como de la ejecución y el seguimiento de las actuaciones previstas en los mismos. En todo caso deberán garantizarse los derechos de las personas afectadas (Ley 3, 2020, p.56).

El Artículo 1 sobre los principios educativos amplía la explicitación de los conflictos y en concreto el acoso escolar, así como que el alumnado sea capaz de reconocerlo y actuar. Uno de los elementos clave es la prevención, además de hacer referencia explícita a la prevención de la violencia de género, expresado de la siguiente manera:

k) La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismo, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida persona, familiar y social, y en especial en el caso del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella (Ley 3, 2020, p.13).

l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada a nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (Ley 3, 2020, p.14).

El artículo 17 sobre los objetivos de primaria, añade una nueva redacción sobre el objetivo que hace referencia a la adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, ampliando más allá del ámbito escolar y familiar al

incluir todos los contextos en los que se relaciona. Así como también se especifica en los objetivos de secundaria y bachillerado.

Hasta aquí se han citado las referencias que hace la Ley actual educativa en relación con el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

Otra ley que incluimos por ser referente en el tema que nos ocupa es la Ley Orgánica 1/2004 del 28 de diciembre, de Medidas Protección Integral contra la Violencia de Género. Dicha ley nació en un contexto precedido por un gran movimiento social en contra de la violencia de género en el que se reivindicaba la necesidad de una legislación sobre el tema, así como, una intervención por parte del estado. Numerosos grupos feministas estuvieron muy activos en estos propósitos. Según recoge Soler-Gallart, actual presidenta de la Asociación Europea de Sociología, concretamente en Cataluña se dio un gran activismo con el fin de conseguir que se aprobase una ley al respecto (Soler-Gallart, 2017). Entre las personas activas en este movimiento destacó Lidia Puigvert por ser quien dirigió más tarde la investigación sobre el impacto de esta ley en cuanto al artículo 7 que hace referencia a la formación inicial y permanente del profesorado.

La Ley 1/2004 se consideró pionera por establecer una formación específica que internacionalmente las investigaciones lo consideraban como una medida clave para la prevención, detección e intervención de manera precoz. Concretamente el artículo 7, referido a la formación inicial y permanente del profesorado. Uno de los puntos del artículo hace referencia al desarrollo de competencias profesionales específicas en temas de igualdad, con el fin de asegurar que el profesorado adquiriera conocimientos y las técnicas necesarias que habilite en “la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”. El artículo 7 recoge la necesidad de que el profesorado pueda acceder a una formación que le permita desarrollar actuaciones para prevenir la violencia de género, siendo un precedente en el avance hacia un trabajo integral de prevención.

En la ley se explicitan diferentes referencias al ámbito educativo y escolar. En cuanto a la exposición de la motivación de la presente ley, el Título I establece medidas de prevención, intervención y detección en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. El capítulo I hace referencia al ámbito educativo y señala en el artículo 4 sobre los principios y valores del sistema educativo y la necesidad de que el sistema educativo esté impregnado de estos valores. Por un lado, establece que el sistema educativo debe tratar el tema de la igualdad de género desde la educación infantil. Y, por otro lado, el artículo 7 contempla la necesidad de que las Administraciones educativas adopten medidas necesarias para la formación inicial y permanente específica en material de igualdad, con el fin de que adquieran los conocimientos y técnicas necesarias con el fin que les habiliten para las siguientes competencias, que se muestran a continuación según aparecen en la misma ley:

a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia.

b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c) Detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y sus hijas e hijos (Ley 1, 2004, p. 7-8).

El artículo 8 plantea la importancia de la participación de los Consejos Escolares en la adopción de medidas educativas para fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Así como, el artículo 9 respecto a que la Inspección Educativa debe velar por el cumplimiento y aplicación de estos principios en el sistema educativo.

Disposición adicional tercera. Modifica la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación en cuanto a:

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (p. 28)

En el artículo 33, en el apartado 1 hace referencia a la elaboración anual por parte del Consejo Escolar Estatal:

El Consejo Escolar del Estado elaborará y hará público anualmente un informe sobre el sistema educativo, donde deberán recogerse y valorarse los diversos aspectos de este, incluyendo la posible situación de violencia ejercida en la comunidad educativa. Asimismo, se informará de las medidas que en relación con la prevención de violencia y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres establezcan las Administraciones educativas.

Y se incluye un nuevo séptimo guion en el apartado 1 del artículo 56:

“Una persona, elegida por los miembros del Consejo Escolar del Centro, que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.”

Letra m artículo 57:

m) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.”

Así pues, será desde la detección, intervención y prevención de la violencia de género que trataremos de dar respuesta en la investigación de la presente tesis doctoral.

Aquí concluyen las referencias legales que enmarcan el trabajo que se presenta en esta tesis doctoral y al que responde.

2.3 Formación del profesorado en el abordaje de la violencia de género.

Presentamos el tercer apartado de la parte educativa de la tesis doctoral dedicada a analizar la incidencia que tiene la formación inicial del profesorado en la prevención de la violencia de género, y los avances conseguidos al respecto.

Los puntos abordados son cuatro. Primero, la atención a la infancia vulnerable y la prevención de la violencia. Segundo, Universidades Españolas y prevención de violencia de género. Tercero, barreras del profesorado para la detección, intervención y prevención de la violencia de género. Y, por último y cuarto, orientaciones científicas internacionales y formación inicial del profesorado específica para una eficaz prevención de la violencia de género.

2.3.1 Infancia (vulnerable) y prevención de la violencia

La protección de la infancia vulnerable es un tema ampliamente investigado en diversos países preocupados por proteger a la infancia de todo tipo de violencia a la que pueda estar expuesta en sus diversos contextos en los que se desarrolla. Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia, Irlanda del Norte y España son algunos de los países en los que se han desarrollado estudios en sus respectivos contextos, los cuales son los que tomamos como referencia en esta tesis doctoral.

Algunas de estas investigaciones desarrolladas en Estados Unidos (Weis et al., 1998) están dirigidas a profundizar sobre qué medidas están obteniendo resultados positivos en protección de la infancia en entornos de alta vulnerabilidad. Se observa que a pesar de contar

con una normativa de protección o protocolos de denuncia que se activan ante cualquier tipo de sospecha, la escuela es identificada como una agencia clave en protección de la infancia. Esto se debe a que la escuela es considerada un espacio público donde se puede garantizar un marco de seguridad para todo el alumnado, especialmente para el alumnado en situación de vulnerabilidad o víctima de la violencia.

Otros estudios (Baginsky, 2000, 2003; Baginsky y Macpherson, 2005) desarrollados en Reino Unido han seguido profundizando en la mejora de la atención y protección de la infancia. Algunas de sus conclusiones señalan que una de las claves en protección de la infancia es conseguir la coordinación de todas las agencias que trabajan con los y las menores con el fin de conseguir una mayor efectividad. Entre las agencias se incluye a las escuelas, las autoridades locales perteneciente a los servicios sociales y las instituciones encargadas de la formación.

Estos mismos estudios (Baginsky, 2000, 2003; Baginsky y Macpherson, 2005) también muestran la importancia de que cada agencia que interviene en la protección de la infancia se le atribuya una definición clara y concisa de sus responsabilidades. En el caso de las escuelas, se incide en la relevancia de que el profesorado tenga definida la cobertura que deben llevar a cabo en la atención a la protección de la infancia. Y al respecto, se concibe la necesidad de una formación que ofrezca el conocimiento sobre la normativa vigente y la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para intervenir ante posibles casos de abuso o maltrato. Este modelo de atención a la infancia se puede ver ejecutado a través de la guía publicada por el Gobierno de Reino Unido *Working Together to Saveguard the Children* (Education, 2015). En definitiva, se trata de tejer una red dirigida a hacer efectiva la coordinación interagencia y de sus diferentes agentes, en la que quede plasmada las responsabilidades que asume cada agencia en temas de protección de la infancia (Baginsky, 2000). Es lo que se conoce como un enfoque de multiagencias.

De esta forma, en el modelo multiagencia de Reino Unido las escuelas forman parte de la red de trabajo en temas de protección de la infancia. El profesorado es considerado una figura importante por ser una persona responsable del bienestar de los niños y las niñas. Se espera que disponga del conocimiento de los procedimientos en cuestiones de protección de la infancia. Por esta razón, la formación del profesorado es un eje importante para conseguirlo, así como que esta formación cumpla con unos requisitos de calidad. En cambio, estos mismos estudios (Baginsky, 2003) evidencian encontrarse con la limitación de que sólo un bajo porcentaje del profesorado cuenta con esta formación, a pesar de que las estadísticas muestren que a lo largo de la carrera profesional es seguro que cada docente se encuentre con algún caso relacionado con infancia vulnerable y protección de la infancia. Por otro lado, también se considera importante una formación continua que vaya capacitando y dando confianza al docente, lo cual va a influir en la aplicación de prácticas eficaces y la disminución del estrés causado por el tratamiento de estas situaciones tan complejas.

Otra aportación de este estudio (Baginsky y Macpherson, 2005) es la designación de un o una docente responsable de la protección a la infancia. Se muestra que es importante que cada escuela cuente con una persona responsable de estos temas, aunque remarca que la eficacia de esta figura dependerá, en gran parte, de la capacidad de implicar a todo el profesorado para que informen sus preocupaciones y respondan apropiadamente a los y las menores vulnerables. Para lo cual considera necesaria una formación específica cada dos años para los y las docentes designadas y cada tres para el resto del profesorado.

Otros estudios desarrollados en Australia aportan resultados de la evaluación del modelo conocido como *mandatory model*. Este modelo se caracteriza por la obligación de denunciar ante cualquier tipo de sospecha de maltrato a un o una menor. Las investigaciones (Goldman, 2007a; Goldman y Grimbeek, 2015) llevadas a cabo aportan evidencias sobre la importancia de una formación específica sobre el *mandatory report*, ya que detecta que sin una formación específica sobre detección, intervención, así como del marco normativo que

exige la denuncia y los procedimientos a seguir en ese caso, es poco eficiente a causa de la falta de confianza que genera afrontar un caso maltrato infantil. Goldman y Grimbeek (2015) señalan la importancia de detectar las necesidades formativas de los propios profesionales ante la denuncia, conocer cuáles son sus inseguridades y desconocimientos sobre esta temática y responder con planes de formación basados en estos contenidos. También detectan que, a pesar de considerar la formación inicial universitaria el momento más idóneo para recibir esta formación específica, sólo un bajo porcentaje de los y las futuras docentes recibe esta capacitación que sensibiliza sobre la importancia de la obligatoriedad de la denuncia en temas de protección de la infancia.

Por otra parte, hay investigaciones desarrolladas en Estados Unidos y Canadá que muestran evidencias sobre la correlación entre el maltrato infantil y hacia las mujeres en el ámbito familiar (Pulido y Gupta, 2002). Por lo que muchas investigaciones inciden sobre la importancia de una formación del profesorado que capacite para prevenir y detectar precozmente la violencia que sufren mujeres y sus hijos e hijas (Goldman, 2005; Gómez, 2004; Oliver et al., 2009; Valls et al., 2008).

En el territorio español disponemos de los resultados del proyecto I + D + I dirigido por Lidia Puigvert *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación del profesorado* financiado por el Instituto de la Mujer y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Puigvert, 2007-2010). Dicha investigación analiza el impacto de la formación específica que se contempla en uno de los apartados del artículo 7 referido a “la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”. Los resultados de esta investigación refuerzan las evidencias aportadas hasta el momento, en cuanto a la falta de una formación universitaria del profesorado específica que capacite en la detección, intervención y prevención de la violencia de género.

Sintetizamos los resultados y conclusiones que ofrecen los diversos estudios que son tenidos en cuenta para avanzar hacia la prevención en la violencia de género en los entornos

escolares. Primero, el profesorado se considera una figura clave para la detección y prevención de la violencia de género por ser el profesional que más horas pasa con menores y por lo tanto más facilidad se le atribuye para poder detectar estas problemáticas.

Segundo, la importancia de la formación del profesorado que le capacite para hacer frente a esta esta misión evitando cualquier tipo de inhibición a no hacerlo. Para ello, esta formación tiene que ofrecer herramientas que permitan tanto detectar como intervenir ante los casos en los que se vean vulnerados los derechos de la infancia. Al mismo tiempo la intervención debe asegurar una mejora para la infancia. Además, la formación debe de sensibilizar en la responsabilidad del profesorado a intervenir, así como la obligatoriedad de hacerlo.

Tercero, consideran que la prevención de la violencia es tan importante como la intervención, dadas las cifras que muestran el aumento de relaciones afectivo-sexuales que comportan violencia de género en edades cada vez más tempranas.

Por tanto, cabe seguir trabajando para seguir avanzando hacia una formación del profesorado, y por tanto esta formación se incluya en los planes de estudios de las titulaciones universitarias de formación del profesorado para que el futuro docente disponga de las herramientas necesarias que garanticen una respuesta eficaz a la problemática de la violencia de género.

El estudio de Puigvert (2007-2010) concluía que de manera generalizada las universidades españolas públicas no estaban implementando una formación inicial específica del profesorado, a pesar de estar obligadas por ley. En la tesis doctoral tomamos como punto de partida estos resultados, con el objetivo de conocer los avances que se hayan dado desde entonces y que ofrecen nuevas oportunidades en la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar.

2.3.2 Universidades españolas y prevención de la violencia de género

Algunos de los resultados de la investigación dirigida por Lúdia Puigvert (2007-2010) apuntaban que uno de los factores que estaba impidiendo a las universidades cumplir con el artículo 7 de la LO 1/2004 era que la universidad mantenía una estructura jerárquica generadora de dinámicas y relaciones de sumisión proclives a estimular ambientes de tolerancia hacia la violencia de género. Así como, que estas estructuras jerárquicas favorecen el silenciamiento de la violencia de género cuando se dan en la propia universidad.

Pero cabe preguntarse, ¿se han dado mejoras desde la publicación de estos resultados? ¿Ha cambiado en algún aspecto esta realidad? A continuación, exponemos un análisis de los avances que se identifican importantes por la repercusión que tienen en el desarrollo de una formación inicial del profesorado en prevención de la violencia de género.

Investigaciones llevadas a cabo en países donde la violencia de género en las universidades se investiga desde hace tiempo, como es el caso de Estados Unidos, muestran que la violencia de género es una problemática presente en el contexto universitario. Las investigaciones dan luz sobre las causas, pero también abordan medidas y actuaciones para su prevención y superación.

En España contamos con dos investigaciones que muestran los primeros datos empíricos sobre la violencia de género en las universidades españolas. Nos referimos a la investigación, llevada a cabo en el contexto universitario catalán, *Violència de gènere a l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació*, financiada por AGAUR y dirigida por Rosa Valls (Valls et al., 2006-2007). Y en el contexto estatal, el proyecto I + D + I *Violencia de Género en las universidades españolas* (2006-2009) financiado por el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, también dirigida por Rosa Valls. El objetivo de ambas ha sido estudiar la violencia de género en el contexto universitario español e identificar medidas que ayuden a superarla (Valls, 2006-2009).

Los resultados que aportan ambas investigaciones son clave en esta tesis doctoral, ya que dan visibilidad a una de las barreras que se identifica (Puigvert, 2007-2010) en el desarrollo de una de una formación del profesorado que capacite a todo futuro profesional que trabaja con la infancia de medidas efectivas que garanticen la protección de la infancia. Así como, por contribuir a que las universidades sean un entorno ejemplar en prevención de la violencia de género ya que esto repercutirá en las y los estudiantes universitarios en resto de sus vidas, así como futuros y futuras profesionales. Se trata de dos puntos que trataremos desarrollar a continuación.

La investigación *Violencia de Género en las universidades españolas* (Valls et al., 2016) se llevó a cabo en seis universidades públicas españolas y han supuesto la ruptura del silencio de la violencia de género en las universidades. Los resultados hacen evidente que la violencia de género no es ajena a las universidades españolas ni en los centros donde se está formando el futuro profesorado. Esta investigación es relevante porque ofrece evidencias sobre una realidad que se encontraba escondida o silenciada en las universidades españolas y que, por tanto, significa un paso hacia el reconocimiento de la problemática, imprescindible para su superación.

Al mismo tiempo, el reconocimiento de la existencia de la violencia de género en el contexto universitario esclarece la percepción del profesorado y el PAS (personal de administración y servicios) de la existencia de dificultades para que esta violencia salga a la luz pública, al mismo tiempo que contribuir a dar respuesta a esta problemática, al igual que se está haciendo en otros ámbitos laborales, como la empresa u otras instituciones públicas. La investigación (Valls, 2009; Valls et al., 2016) saca a la luz esta diferencia que se da entre el clima de sensibilización ante la violencia de género que se está dando en la sociedad y el de las universidades españolas.

En cambio, como señalan estas investigaciones (Valls et al., 2009; Valls et al., 2016), es imprescindible que en las instituciones donde se van a formar a los y las futuras

profesionales de la educación sean espacios ejemplares, de tolerancia cero ante cualquier tipo de manifestación de la violencia de género. Pero una de las barreras que se detecta, y que puede estar impidiendo hacer real esta premisa, es que el alumnado universitario pueden estar socializado en confiar en la autoridad, lo cual les impide identificar el acoso cuando viene de parte de un profesor o profesora (Botton et al., 2012; Valls et al., 2009, 2016).

A pesar de que hay estudios (Roggeband, 2012) que destacan la fuerte concienciación social en España sobre la violencia de género, que tuvo una de sus cumbres en el año 2004 con la aprobación de la Ley Orgánica sobre las Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, análisis científicos (Valls et al., 2016) posteriores a la publicación de dicha ley señalan que, aunque fue pionera en Europa por su carácter integral, no mencionaba, como sí lo hacía leyes similares de otros países como Estados Unidos, que la violencia de género puede ocurrir en los contextos universitarios.

Sin embargo, publicaciones posteriores (Soler-Gallart, 2017) señalan que en torno a las fechas en que se aprobó la ley hubo profesorado universitario comprometido con alumnado universitario a llevar adelante sus denuncias por violencia de género de las que habían sido víctimas en sus universidades. Esta realidad se mostró en una conferencia que tuvo lugar en Barcelona atendida por uno de los miembros del parlamento español en ese momento, con la intención de visibilizar como la violencia de género era ignorada y silenciada en el contexto universitario, contribuía a su perpetuación y legitimización.

Este pronunciamiento de profesorado comprometido en apoyar a este alumnado que había sido víctimas de violencia sexual en la universidad consiguió que se abriera el debate sobre la necesidad de la creación de las oficinas de igualdad en las universidades con el fin de coordinar medidas y actuaciones para hacer frente a la violencia de género en las universidades. Así como, se consiguió el compromiso por parte del Parlamento Español para tener en cuenta esta realidad en futuras legislaciones. Y así fue como la *Ley Orgánica* (Ley 3, 2007) *para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*, recoge la necesidad no sólo de

superación de la violencia de género sino también de su prevención en las instituciones públicas, donde quedan incluidas las universidades públicas (Soler-Gallart, 2017). Lo cual queda expresado en el artículo 48 que concreta la creación de medidas específicas y el artículo 62 sobre la necesidad de la creación de protocolos.

Sin embargo, posteriores investigaciones a este momento (García-Lastra y Díaz-Díaz, 2013) continuaban mostrando que las medidas establecidas en la *Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres* relacionadas con el acoso sexual o el establecimiento de las comisiones de igualdad seguían sin estar implementadas en las universidades españolas. Al igual, que se evidencia la existencia de un incumplimiento generalizado respecto al cumplimiento del desarrollo de una formación en que se integren los contenidos referentes a los estándares establecidos en la *Ley Orgánica 1/2004 de las Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, según concluye Puigvert (2007-2010).

Los datos cuantitativos que demuestran la existencia de violencia de género en las universidades españolas ha sido clave en los avances que se han dado en la actualidad. Estos datos han permitido el reconocimiento de una realidad, así como, la importancia de unir esfuerzos para conseguir eliminarla. Estas cifras (Valls et al., 2016) muestran que el 62% de los participantes en la investigación afirma haber experimentado violencia de género en la universidad o entre el personal perteneciente a la comunidad universitaria. De este 62%, el 24% son estudiantes que nos llevan más de dos años matriculados en la universidad. En el 84% de los casos la violencia ha sido ejercida por una persona conocida a la víctima. El 92% de las víctimas han sido mujeres y el 84% de las personas agresoras han sido hombres y el 62% de las víctimas han sido estudiantes. Y otro dato remarcable es que 25% de los casos ha sido el profesorado quien han ejercido la violencia de género. Solamente el 16% de las personas agresoras ha sido una persona desconocida para la víctima.

Los resultados muestran que la violencia de género persiste al igual que en otras universidades y contextos institucionales de todo el mundo. También muestran que la violencia sigue los patrones que se describen en los estudios internacionales, en que la mayoría de las víctimas son mujeres y estudiantes y la mayoría de los agresores son hombres. Por otra parte, la investigación también ofrece datos importantes sobre cuál es la reacción de las víctimas que sufren violencia de género en las universidades. Señala que el 92% de las víctimas decide no denunciar, aunque el 66% sí que lo comparte entre compañeros y compañeras. El 64% de las víctimas dice no denunciarlo porque no se perciben víctima de violencia de género, lo cual muestra lo que las evidencias dicen respecto a la falta de reconocimiento de los diferentes tipos situaciones de violencia de género, lo cual genera una falta de concienciación de estar sufriendo violencia de género.

Otro dato relevante es que el 92% dice no conocer de la existencia de ningún servicio de atención a víctimas de violencia de género de cualquier tipo. Y el 85% opina que debería de proveerse un servicio para atender las víctimas que han sufrido violencia de género. Los y las estudiantes encuestadas consideran que es crucial esta atención, así como, ofrecer una respuesta frente a la violencia existente en las universidades. Otro dato significativo es que, en el contexto universitario, entre las personas que se han atrevido a denunciar, el 27% no ha sentido apoyo de la institución.

La falta de apoyo de la propia institución a quien denuncia es una clara barrera a la creación de condiciones que favorezcan que las víctimas denuncien más o, incluso, terceras personas testigos de la violencia animen a que se denuncie. Y el 69% de los encuestados sienten incerteza acerca de si las víctimas se verían apoyadas por la universidad (Valls et al., 2016).

A partir del análisis de los resultados de esta investigación (Valls et al., 2016) se detectan dos hechos que se encuentran interrelacionados. Por una parte, se muestra que los y las estudiantes presentan una falta de identificación de las situaciones particulares de

violencia. Y, por otra parte, la existencia de un bajo porcentaje de denuncia cuando se es víctima de violencia de género en las universidades. Estos hechos esclarecen la realidad de la falta de capacidad de los y las estudiantes para reconocer situaciones particulares donde se da la violencia. Lo cual se podría corroborar que es una de las causas o motivos que pueden estar debajo de esta falta de denuncia cuando se sufren estas situaciones de violencia de género, así como, la permisividad de dinámicas donde se da la violencia, la normalización de la violencia y el alto nivel de tolerancia que existe ante la violencia.

Se trata de resultados muy reveladores, ya que el impacto del reconocimiento de la violencia de género en el contexto universitario ha promovido la urgencia a que todas las universidades españolas se maquen el propósito de alcanzar dos metas importantes. La primera meta, establecer como fin último la erradicación y prevención de la violencia de género en las universidades españolas para conseguir transformar esta realidad. Para ello, promover aquellas medidas y actuaciones que están siendo aplicadas en las mejores universidades del mundo. Y la segunda meta, potenciar la tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia de género a través de la implicación de toda la comunidad cuando se dan estas situaciones. Por tanto, apoyar y solidarizarse con las víctimas directas e indirectas, es decir, aquellas que reciben también acoso por el hecho de apoyar a las víctimas. Lo que se conoce como el acoso sexual de segundo orden (SOSH, por sus siglas en inglés) lo cual se considera una barrera importante para conseguir erradicar la violencia de género, y que profundizaremos a continuación.

Para la consecución de la segunda meta, en relación al apoyo a las víctimas de la violencia de género como requisito esencial, tomamos como referencia las aportaciones Vidu et al. (2017) y Flecha (2021). Por una parte, ofrecen evidencias sobre la necesidad de un amplio apoyo social a las víctimas en la lucha contra la violencia de género, prestando especial atención a la limitación dramática que este apoyo puede sufrir cuando también son acosadas aquellas personas que se posicionan activa y públicamente con quienes han sufrido

y son víctimas de la violencia de género. Es lo que se conoce en la literatura científica como acoso sexual de segundo orden. Es por esto por lo que los artículos de Vidu et al. (2017) y Flecha (2021) pretenden difundir las evidencias sobre la SOSH con tal de ayudar a la identificación de estas situaciones específicas. Ya que es crucial identificar cuando se da el SOSH para promover aquellos mecanismos que protejan a quienes apoyan y se solidarizan en esta lucha y con las víctimas.

La primera vez que se define este concepto es por Dziech y Weiner en 1990 en el contexto universitario (Dziech y Weiner, 1990), aunque a día de hoy van publicándose nuevas hallazgos sobre este tema en relación con el acoso sexual. La SOSH, se da en diferentes contextos sociales y puede afectar a cualquier persona, de cualquier edad y en cualquier situación. El principal cometido en esta realidad es proveer un total apoyo a las víctimas en estas situaciones (Vidu et al., 2017; Flecha, 2021).

Estudios que aportan luz sobre esta temática coinciden en señalar que aquellos programas que contribuyen a conseguir el apoyo a las víctimas son aquellos que se basan en el *bystander intervention* (Banyard et al., 2005) por ser programas que sensibilizan sobre la importancia del empoderamiento de las personas “testigos” en estas situaciones de acoso. En el contexto español cabe nombrar a diferentes iniciativas basadas en estas evidencias que consideran la necesidad del apoyo entre los iguales como fue en 2013 la creación de la primera Red Solidaria de Víctimas de Violencia de Género en las Universidades, surgida a partir del activismo de los y las estudiantes ante las protestas surgidas ante la denuncia de casos de acoso sexual en su universidad.

El segundo propósito del artículo de Vidu et al. (2017) es el de difundir las diferentes aportaciones para hacer frente a estas situaciones desde diferentes ámbitos: jurídico, universitario, ciudadano, mediático y político. Y, con este fin, hacer más conscientes a la ciudadanía de este profundo e invisible problema, con el fin de motivar a su implicación en la prevención y erradicación.

Las evidencias científicas sobre el acoso sexual de segundo orden resultan clave ya que ofrecen importantes resultados para la erradicación de la violencia de género en diversidad de contextos.

Según recoge Vidu et al. (2017), en el contexto español el acoso sexual de segundo orden es introducido por primera vez en Barcelona en unas jornadas llevadas a cabo del 19 al 20 de diciembre de 2016, organizadas en base a presentar el marco conceptual de este fenómeno, así como, dar a conocer la investigación desarrollada en España en los últimos 25 años respecto a la violencia de género en el contexto universitario español, con el fin de facilitar una mejor comprensión de este fenómeno, y por tanto su reconocimiento. Uno de los aspectos que se destacan de las jornadas fue que muchas de las personas invitadas a participar reconocieron no conocer este concepto, aunque tras su conceptualización les permitía identificar este otro tipo de violencia de género, ya que actúa perpetuando la violencia de género que sufren las mujeres.

Parte del impacto de este trabajo de excelencia humana y científica, con un firme compromiso con la erradicación de la violencia de género liderado por el grupo de mujeres CREA-Safo es el impacto político que se ha dado tres años después con la modificación de la Ley catalana 5/2008 del Derecho de las Mujeres a Erradicar la violencia machista, reconoce el acoso sexual de segundo orden como un tipo de violencia que sufren las mujeres y por tanto condenable.

Se trata de un paso importante que seguramente se podrá ver reflejado en la erradicación de la violencia de género en el contexto universitario en que todas las personas comprometidas por proteger a quien sufre la violencia de género en este contexto se vean protegida también de cualquier ataque a su trabajo y a su persona. Por supuesto también es un avance en muchos más contextos, así como también permite visibilizar, y por tanto sensibilizar, sobre la existencia de esta violencia lo cual llevará a que más personas la puedan identificar y por tanto denunciar con el apoyo de la ley.

Incluimos otra investigación publicada recientemente en la revista *Violence Against Women* que índice en señalar que para conseguir superar la violencia de género es imprescindible conseguir un apoyo amplio de la comunidad, y por tanto son necesarias aquellas medidas que apoyen y protejan también a quien defiende a las víctimas (Flecha, 2021). Solo así se conseguirá superar el miedo y los peligros a los que se exponen quienes defienden a quienes la están sufriendo. Es por ello por lo que es un reconocimiento muy relevante ya que permitirá que más legislaciones tengan en cuenta este tipo de violencia contra las mujeres en cualquier parte del mundo.

En el marco de nuestra investigación se trata de un gran avance que seguro en un futuro próximo contribuye a que se den más importantes hitos en la superación de la violencia de género en las universidades. Lo cual, a su vez, será primordial para avanzar en la sensibilización e importancia de abordar la violencia de género, así como, incluir y reforzar una formación inicial que contemple contenidos específicos para el abordaje de la violencia de género de manera eficaz, tal y como se va a desarrollar en los puntos que se presentan a continuación.

2.3.3 Barreras del profesorado para la detección, intervención y prevención de la violencia de género

Dar visibilidad a la importancia de una formación específica del profesorado en detección, intervención y prevención de la violencia de género es un aspecto primordial para avanzar en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

Los resultados publicados de la investigación “Incidencia de la Ley Integral contra la violencia de género en la formación inicial del profesorado” (Puigvert, 2007-2010), señalan que una formación específica del profesorado cubriría la necesidad de visibilizar y concienciar sobre las diferentes formas que puede adoptar la violencia de género en el contexto escolar.

Es por ello por lo que se incide en la necesidad de abordar dos aspectos por ser considerados cruciales.

Por un lado, capacitar en la identificación del acoso y la violencia de género en el contexto universitario, con el fin de que el alumnado universitario sea capaz de identificar el acoso cuando viene de parte de un profesor o profesora (Botton et al., 2012; Valls et al., 2009, 2016).

Y, por otro lado, se constata la relevancia y el rol del profesorado en la prevención de la violencia de género en el contexto educativo ya que es una figura clave. Ambas líneas son importantes y se tienen en cuenta en la investigación de la tesis doctoral. Aunque se identifica que la principal barrera del profesorado en la detección, intervención y prevención de la violencia de género es la falta de una formación específica que le sensibilice y le capacite para ello (Botton et al., 2012).

Conocer las necesidades que presenta el profesorado en la detección, intervención y prevención de la violencia de género será primordial si se persigue que la formación dé respuesta a éstas. Algunos estudios (Goldman, 2007b) también señalan la importancia de conocer las barreras que están dificultando a que el profesorado detecte y prevenga la violencia. Comprender estas barreras debe de servir para que el diseño de esta formación inicial específica del profesorado las contemple con el fin que consiga superar estas dificultades, al mismo tiempo que dé respuesta a las mismas.

A pesar de que aún no contamos con investigaciones que evalúen el impacto de una formación específica dirigida a la protección de la infancia, los resultados de la investigación de Lidia Puigvert (2007-2010) sí aporta evidencias sobre las barreras que se generan cuando no se da una formación del profesorado en prevención de la violencia de género. A continuación, enumeramos estas barreras:

a) *Edumitos y mitos sobre el género*

Hay datos que muestran que la falta de una formación específica del profesorado puede promover que la detección se basé en mitos o prejuicios (Saathoff y Stoffel, 1999). Por ejemplo, uno de los mitos es que el riesgo de sufrir abusos sexuales es mayor en las clases socioeconómicas bajas (Skinner, 1999). Otro de los mitos en violencia de género es que ésta solo se da en el ámbito de la pareja o expareja, que el amor ideal o el amor romántico genera violencia de género o que todos los hombres son potenciales agresores y todas las mujeres potenciales víctimas. Es necesario identificar las ocurrencias que se encuentran ampliamente difundidas y que actúan como un impedimento importante en la detección, intervención y prevención de la violencia. Identificar y rechazar los mitos sobre género es primordial y un derecho, ya que todas las niñas, jóvenes y mujeres tienen derecho a que no se les oculten las evidencias científicas que hoy están siendo efectivas en protegerlas de la violencia de género.

b) Inseguridad y confusión sobre los procedimientos a seguir

Otra barrera que surge cuando no hay una formación específica del profesorado es la inseguridad y confusión sobre los procedimientos a seguir ante un posible caso, o dudas sobre la responsabilidad a actuar (Akande, 2001). Esto se puede ver agravado ante la falta de concreción en la legislación sobre las acciones concretas a seguir. Como consecuencia, los estudios (Baginsky y Macpherson, 2005; Svensson y Janson, 2008) señalan que los y las docentes se pueden inhibir de intervenir, con el consiguiente aumento de la vulnerabilidad del menor y la menor.

c) Inhibición para intervenir

Existen análisis (Webster et al., 2005) que detectan que el problema no sólo reside en la detección sino en la intervención. Pues, se conoce que socialmente la violencia familiar o extrafamiliar ha sido silenciada y que la escuela puede perpetuar esta realidad cuando se da la violencia de género al adoptar el código del silencio que existe en la sociedad. Hay diversas estrategias que pueden darse en la escuela y que refuerzan dicho silenciamiento, como es

minimizar el sufrimiento de quien sufre la violencia (Svensson y Janson, 2008) lo cual contribuye a normalizar las situaciones de abuso. Otra estrategia que refuerza el silenciamiento de la violencia no estimar suficientemente grave la situación con el motivo de no intervenir o la preocupación ante las represalias (Svensson y Janson, 2008).

d) Normalización de la violencia

Lo que sí confirman las investigaciones es que la falta de formación no transforma esta realidad y perpetúa el abanico de incertidumbres que acaba dificultando que el profesorado pueda proteger de manera efectiva a los niños, niñas y adolescente de la violencia de género. También refuerza el aprendizaje del silencio en el que se han socializado en sus hogares, así como el aprendizaje de no hablarlo (Oliver et al., 2009).

Ante esta realidad, la comunidad científica internacional señala la necesidad de incluir contenidos específicos en la formación inicial del profesorado que le capacite ante la prevención y detección precoz de la violencia de género. Al mismo tiempo, considera imprescindible que esta formación reúna unos criterios de calidad que garantice que se alcanza la finalidad que se busca alcanzar.

2.3.4 Orientaciones científicas internacionales y formación inicial del profesorado específica para una eficaz en prevención de la violencia de género

En la actualidad, aún hay pocas investigaciones que ofrezcan datos sobre cómo se debe llevar la formación del profesorado para la detección y prevención de la violencia de género de manera efectiva.

Botton *et al.* (2012) a partir de los resultados de los estudios que han abordado la formación del profesorado y su relación con la protección de la infancia, realizados por Baginstky (Baginsky, 2000, 2003; Baginsky y Macpherson, 2005) en Reino Unido y por Goldman (Goldman, 2007a) en Australia, junto con los resultados de la investigación dirigida por Puigvert (2007-2010) en España, ofrece orientaciones para un diseño de la formación

específica del profesorado de calidad que consiga una respuesta efectiva ante la detección e intervención de todo tipo de violencia.

A continuación, señalamos estas orientaciones que deberían ser guía en el diseño de una formación específica del profesorado en detección, intervención y prevención de la violencia de género.

a) *Obligación y responsabilidad de informar e intervenir y así superar inseguridades y justificaciones del profesorado*

Haeseler (2006) además de hablar de obligatoriedad también habla de la responsabilidad ética ante cualquier sospecha de violencia familiar, garantizando siempre confidencialidad y privacidad. Goldman (2007a) incide en una formación del profesorado donde se incorpore contenidos sobre los indicadores, físicos y de comportamiento, de esta problemática, la obligatoriedad de denunciar y las implicaciones de la intervención.

b) *Conocer la legislación, protocolos de detección y los factores de riesgo*

Disponer de definiciones oficiales y clara de maltrato infantil y que el profesorado conozca la legislación relacionada con la temática (Goldman, 2007a). También es considerado relevante no sólo que se conozcan los protocolos existentes, sino que diversos autores (Akade, 2001; Haeseler, 2006) recomiendan la necesidad que estos protocolos estén unificados en cuanto a criterios con el fin de ayudar a definir e identificar el abuso o el maltrato.

c) *Evaluación de materiales para la formación*

Autores como Baginsky y Macpherson (2005) proponen la elaboración de materiales y la implicación de todos los agentes y profesionales para responder a las necesidades. Dichos autores, por ejemplo, en la evaluación que hacen sobre el material *Child protection in initial training tutor pack* recogen los resultados que expone el alumnado sobre esta formación que ha recibido y responden ante las siguientes aspectos: la necesidad de vincularlo con la realidad y trabajarlo conjuntamente con los centros educativos; incluir una formación

transversal a lo largo de la formación inicial que contribuya a superar las inseguridades que les impidan actuar adecuadamente en caso de encontrarse ante una situación de abuso. Haeseler (2006) indica la importancia de la formación del profesorado y también la formación de las familias.

d) Formación en competencias interdisciplinarias y de equipo con todos los implicados

Una formación que también debería contribuir a la adquisición de las habilidades necesarias para llevar a cabo un trabajo en red efectivo (Baginsky, 2000). Dicho trabajo en equipo debería estar dirigido también a trabajar de manera interdisciplinar entre los diferentes agentes de la comunidad educativa con el fin de multiplicar la efectividad de los servicios y recursos (Akande, 2001; Aubert et al., 2004).

e) Impacto en el desarrollo social, emocional y académico

Conocer el impacto que puede darse en los niños y niñas que puedan estar sufriendo alguna de las situaciones de la violencia familiar. Cabe conocer cómo puede estar afectando esta situación de violencia directamente sobre el desarrollo social, emocional y académico de este alumnado. Weis et al. (1998) señalan los problemas de concentración que pueden sufrir. Otros autores como Haesseler (2006) ofrecen recomendaciones al profesorado con el fin de acelerar los aprendizajes ante los posibles retrasos que pueden sufrir estos niños y niñas en su desarrollo académico y emocional, y así conseguir mejorar sus resultados académicos.

f) Socialización de la infancia y la adolescencia en la violencia de género

Otro aspecto fundamental que debe abordar dicha formación del profesorado debe estar enfocada a conocer los procesos por los que se socializan la infancia y adolescencia en temas de violencia de género. En este sentido conocer la vinculación que se puede dar en la socialización en torno a la atracción a la violencia. Una socialización que no sólo se puede dar en el seno de la familia sino también en aquellos espacios donde se socializa el alumnado

e interactúa con otros agentes (escuela, calle, grupo de iguales y medios de comunicación) y que evidencia la existencia de modelos de atractivo entre los y las adolescentes que tienen un vínculo con la violencia de género (Gómez, 2004; Padrós, 2012; Valls, Puigvert, et al., 2008). Ante esta socialización hacia la violencia y dado que parte de este aprendizaje se realiza en las escuelas otros autores como Wolfe y Jaffe, (1999) insisten en la oportunidad que tiene el profesorado de potenciar la capacidad crítica y actitudes que superen este tipo de comportamientos, así como favoreciendo el desarrollo de creación de relaciones íntimas saludables, así como deshaciendo mitos sobre la violencia en las relaciones.

2.4 La violencia de género en el ámbito escolar

Presentamos el cuarto apartado de la parte educativa. En los apartados anteriores se ha expuesto, en primer lugar, las orientaciones internacionales ante la violencia de género en el ámbito escolar y el marco normativo al que responde esta tesis doctoral. En segundo lugar, el papel de la formación del profesorado en la prevención de la violencia de género. En este apartado se explica el conocimiento científico y las estrategias en la detección, intervención y prevención de la violencia de género basadas en las evidencias científicas internacionales. Del mismo modo, se presenta un análisis de la respuesta que están dando los centros educativos a la violencia de género en España en los últimos cinco años. La finalidad última es detectar necesidades de los centros educativos en el abordaje de la violencia de género con el objetivo de sugerir recomendaciones que favorezcan implementar una respuesta efectiva.

2.4.1 Evidencias científicas internacionales para el abordaje de la violencia de género en los centros educativos

En los últimos años las ciencias sociales se ha mostrado una gran sensibilidad frente a la importancia de la rigurosidad en las actuaciones para alcanzar la transformación social. Nos encontramos en un momento histórico en el que se da una susceptibilidad frente a la

importancia de la rigurosidad en nuestras intervenciones que buscan vías de solución a los desafíos existentes. Un proyecto que ha contribuido a conseguir este enfoque en las investigaciones es el proyecto europeo desarrollado en el Séptimo Programa Marco de la Comisión Europea, IMPACT-EV. *Evaluating the impact and outcomes of the EU SSH research*. El proyecto (CREA, 2014-2017) aporta la definición de impacto social entendiéndolo como la mejora social que se demuestra que se obtiene cuando se aplica el conocimiento científico que aportan las investigaciones que buscan dar soluciones a los problemas sociales. Algunas investigadoras e investigadores pioneros en temas relacionados con el impacto social (Oliver et al., 2020) consideran que el momento actual no puede ser mejor para el avance de esta misión, al encontrarnos en la era del impacto social de la ciencia. Ejemplo de ello es el programa marco de investigación de la Unión Europea, conocido como Horizonte 2020, o actualmente Horizonte Europa el cual se organiza en base a “societal challenges”, en cuanto solo financia investigaciones que sirvan para afrontar con éxito los desafíos sociales enunciados en la Agenda 2030. Con la finalidad de promocionar la investigación de excelencia dirigida a aportar soluciones a los principales problemas humanos. Así como, señala que las universidades y centros de investigación de más prestigio del mundo serán aquellos que puedan demostrar este impacto social.

La revista Science (Chapman y Wyndham, 2013) publicaba la relevancia de poner la ciencia al servicio de la humanidad lo cual no es considerado una opción sino un derecho. Es así como ya consta en el artículo 27 de la Declaración universal de los derechos humanos de 1948, el cual hace referencia a que toda persona tiene derecho a participar en el progreso científico y de todos los beneficios que de él se deriven.

El compromiso por el rigor científico en educación implica avanzar en la superación de todo conocimiento sin base científica, lo que se identifica como ocurrencias o mitos que permanecen en educación (Dekker et al., 2012). Es decir, creencias acientíficas que se

encuentran ampliamente difundidas y son identificadas como una barrera importante a la mejora educativa, ya que no aportan buenos resultados.

Actualmente hay centros educativos que se acogen al propósito de trabajar por hacer realidad el derecho a beneficiarse del conocimiento científico convirtiéndose en un puente entre éste y su comunidad educativa, así como comprometiéndose a implementar prácticas basadas en las evidencias científicas de impacto social. En la actualidad está ampliamente demostrado (Flecha, 2015) que aquellos centros educativos que aplican actuaciones educativas comprobadas y contrastadas científicamente están asegurando resultados de mejora garantizados de antemano. Además, son centros que están contribuyendo a mejorar el futuro de todas las niñas y todos los niños con la transformación igualitaria de la sociedad que se consiga.

Para contribuir al impacto social en una investigación es necesario tomar como referencias las evidencias científicas de impacto social. Es decir, el conocimiento científico que reúne mayor consenso internacional y que está demostrado que comporta resultados de mejora. Por tanto, tomar como referencia evidencias científicas de impacto social asegura una mayor rigurosidad a la hora de abordar una investigación. Es por ello por lo que este apartado representa un eje fundamental en esta tesis doctoral, al pretender reunir evidencias científicas de impacto social que en la actualidad se dispone en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

Los centros educativos cumplen un papel importante en prevención de la violencia. Una de las razones es por contar con la posibilidad de implicar a toda la comunidad en este propósito, tanto a familias como a alumnado, profesorado y otros agentes educativos. Los estudios (Elboj-Saso et al., 2020) señalan que aquellos centros educativos que implican y trabajan conjuntamente con toda la comunidad educativa son los que más se acercan a hacer real la prevención de la violencia. Por esta razón, la escuela se convierte en la institución

ideal a través de la cual coordinar la intervención en prevención de la violencia implicando a los diferentes agentes educativos en coordinación con otras instituciones de su contexto.

Los centros escolares que optan por ser agentes de socialización que no reproducen situaciones que comportan desigualdades, sino que deciden ser instituciones de transformación social y de superación de las desigualdades sociales, son centros que se convierten en verdaderas segundas oportunidades para la infancia. Cuando nos referimos a la prevención de la violencia de género, se trata de centros educativos que se comprometen en tomar como referencia las evidencias científicas para implementar actuaciones efectivas que están asegurado transformar esta problemática.

Presentamos una clasificación que reúne las evidencias científicas para el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar. La finalidad es sistematizar la información relevante en este campo. Al mismo tiempo, esta recopilación será referencia del análisis posterior que realizaremos en nuestra investigación dirigido a detectar mejoras que se puedan llevar a cabo en los centros educativos.

La clasificación que se introduce se apoya en los tres aspectos que se consideran básicos en prevención de la violencia de género, es decir, la detección, la intervención y la prevención. Se trata de tres aspectos que se diferencian entre sí, aunque presentan la peculiaridad de encontrarse interrelacionados, ya que cada uno cobra su propio sentido y significado en relación el uno con el otro. Se considera relevante presentar este apunte, ya que en ocasiones esta interrelación puede hacer difícil establecer el límite entre unas evidencias y otras.

A continuación, presentamos el conocimiento científico que disponemos sobre los elementos que permiten trabajar la detección, la intervención y la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar. Se trata de evidencias científicas internacionales que están contribuyendo a mejorar la convivencia en los centros educativos con la promoción de las

relaciones positivas. En definitiva, son evidencias científicas que aportan estrategias que permiten poder llevar a cabo una mejor detección, la intervención y la prevención y están posibilitando transformar los centros educativos en entornos seguros y libres de violencia de género para todas las niñas y niños.

2.4.1.1 Evidencias para la detección de la violencia de género en el ámbito escolar

“Si las niñas y los niños ven una normalización de la violencia en los contextos en los que nacen y desarrollan su primera infancia pueden tener o no la inclinación a desearla, a ejercerla o a aceptarla” (Giner, 2018, p.291).

Las evidencias científicas que se recogen desde la detección están definidas en base a las siguientes categorías: violencia cero, reconocimiento de la problemática, no trivializar, posicionamiento público, participación de la comunidad e inclusión de todas las voces y liderazgo dialógico.

En esta tesis doctoral nos basamos en los resultados que aportan investigaciones (Martín y Tellado, 2012; Valls et al., 2016) que analizan la violencia en contextos educativos. Estos estudios sacan a la luz que gran parte del alumnado no identifica muchas de las situaciones en las que se da la violencia de género, siendo la violencia física la que mejor se detecta. Este resultado es considerado como un problema grave, ya que la no identificación supone que se pueda pasar por alto determinadas violencias que se acaban normalizando y aceptando. Por tanto, estas evidencias señalan la importancia de conocer aquellas estrategia o premisas que van a contribuir a transformar esta realidad, al favorecer que se detecte la violencia de género cuando esta se da en el día a día del contexto educativo.

A. Tolerancia cero a la violencia

La primera investigación desarrollada en las universidades españolas (Valls et al., 2016) en torno a la violencia de género, detectó diferentes situaciones de violencia, que

aunque se identificaban como tal, la misma investigación constató que muchas de ellas se encontraban normalizadas por lo que no se reconocían. Los resultados que ofrece la investigación señalan que si se tienen identificadas es un primer paso para que sean detectadas, e intervenir consecuentemente cuando ocurren.

La misma investigación enumera las diferentes situaciones de violencia detectadas en el entorno universitario, lo cual es de ayuda para su identificación. A continuación, señalamos las situaciones que implican violencia de género, ya que conocerlas va a permitir que se detecten. Así pues, son consideradas situaciones de violencia de género cuando alguien se comporta con otra persona de la siguiente manera: insultos, no dejar/evitar que hables con alguien, criticar o desacreditar lo que haces, hacer comentarios desagradables sobre el aspecto físico, exigir una determinada manera de vestir, estilo o manera de comportarse en público, exigir saber con quien estás y donde, lanzar cosas, manosear o empujar con violencia, golpear o cometer cualquier otra brutalidad física hacia la persona, obligar a mantener relaciones sexuales, despreciar de manera sistemática, intimidar y amenazar, tocar o poner las manos en diferentes partes íntimas del cuerpo en contra de la voluntad o arrinconar para tocar y besar, perseguir de manera persistente, hacer llamadas, enviar correos, letras o notas maliciosos insistiendo en tener una relación. Así pues, detectar y reconocer cualquier tipo de violencia de género es el primer paso para conseguir posicionarnos en contra de esta.

La identificación permite un trabajo inicial de sensibilización y toma de conciencia de los diferentes tipos de acciones que comportan una agresión para otra persona. Lo cual es primordial que implique un posicionamiento de tolerancia cero a la violencia de género y de no justificación. Por ejemplo, en los centros educativos pueden ser habituales situaciones en las que se normaliza el hecho de dar besos sin consentimiento a las niñas, lo cual implica que pocas veces esto se interprete, y por tanto sea detectado, como violencia de género.

Las guías publicadas por el Ministerio de Educación y Cultura enmarcadas en el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de acoso escolar* (Sordé et al., 2017b) y *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso* (Sordé et al., 2017a) ofrecen orientaciones que sirven de apoyo para realizar este trabajo en los centros educativos desde las primeras edades. Es decir, trabajar conjuntamente la identificación de qué es y qué no es violencia. Este es un primer paso esencial.

En las guías podemos ver como parten de determinadas situaciones cercanas al contexto educativo que pueden ser tomadas como referencia para iniciar la reflexión colectiva. A continuación, incluimos aquello que es considerado violencia y aquello no es considerado violencia.

Qué es violencia: Que te insulten, que te humillen, que te menosprecien, que tengan contacto físico contigo cuando no quieres, que te sientas obligado/a a hacer cosas que no quieres, que te digan con quién puedes hablar, jugar, etc., que te hagan sentir inferior (Sordé et al., 2017b, p. 9).

Qué no es violencia: Que te traten con respeto, que te apoyen, que te hagan sentir en igualdad, que te hagan sentir libre, que respeten tus relaciones, tu manera de vestir, tus gustos, tu religión,... que puedas expresar tus opiniones y sentimientos, que acepten un “no” (Sordé et al., 2017b, p. 9).

B. Reconocimiento de la problemática

Una barrera que puede aparecer ante la detección de la violencia de género en un centro educativo es el hecho de que no se reconozca esta realidad. A pesar de las cifras y datos de que se dispone en el contexto estatal e internacional, la violencia de género es un tema incipiente que, aunque está demostrada no está visibilizada en el contexto educativo. O bien, si se identificase, no siempre se actúa ante ella.

Contamos con dos investigaciones financiadas por el Institut de la Dona *Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts de secundàri* (Valls, 2004-2005) y *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar* (Valls, 2005b) ambas dirigidas por Rosa Valls. Las dos investigaciones profundizaron sobre las causas de las barreras en el reconocimiento de la existencia de la violencia de género en el ámbito educativo, con el fin de superarlas y conseguir avanzar en este propósito. Ambas ponen de relieve tres aspectos sobre esta problemática en los centros educativos. Primero, señalan que la mayoría del alumnado únicamente identifica la violencia de género con situaciones de violencia física, es decir, muestran un desconocimiento de los tipos de y formas que adoptan estos abusos. Segundo, la mayor parte del profesorado participante en la investigación niegan la existencia de casos de violencia en sus centros, o en caso de conocer alguno, lo consideran como un caso aislado. Y, tercero, las situaciones de violencia de género que se viven en los centros educativos son minimizados por las personas adultas, restándoles importancia incluso cuando la propia víctima manifiesta su rechazo a vivir esta situación (Martín y Tellado, 2012).

Por lo tanto, lo que las evidencias científicas muestran el primer paso antes de planificar acciones concretas contra la violencia de género es el reconocimiento de la problemática, no solamente en nuestra sociedad en el mundo adulto, sino también como una realidad que actualmente están sufriendo las niñas y los niños, y que por lo tanto también forma parte de la realidad de las escuelas. De esta forma, para detectar casos concretos, es necesaria una actitud receptiva ante aquellas situaciones que nuestro alumnado vive como incómodas, desagradables o incluso como una agresión. Las investigaciones (Valls, 2004-2005, 2005) señalan que tanto las y los menores, como las familias, reclaman esta atención, así como, que no se quite importancia a todas aquellas situaciones que se viven como desagradables.

C. No trivializar ante la violencia

El siguiente paso para favorecer la detección de la violencia es la recomendación de no trivializar ante las situaciones violentas o agresivas detectadas, y, por tanto, ofrecer siempre una respuesta. Es decir, es imprescindible que se actúe siempre para proteger al o la menor que ha sido agredida. El marco normativo de protección a la infancia (Pinheiro, 2006) remarca la obligatoriedad y responsabilidad de toda persona adulta a salvaguardar de cualquier daño o peligro a la infancia. Por lo que éste tiene que ser un principio muy contundente que así se cumpla siempre que se dé una situación de violencia. Mayes y Cohen (2003), autores de la guía que es considerada referente en estudios de la infancia de la Universidad de Yale, señalan que, “Toda exposición a la violencia se convierte en parte de la visión del mundo que tiene nuestro hijo (Mayes y Cohen, 2003, p. 398). Por ello, es importante que cualquier situación de maltrato entre iguales sea atendida, y, muy especialmente, siempre que se pida ayuda a las personas adultas. Además, hablarlo y atender esta petición va a significar que el y la menor se sienta cuidada y protegida. Hay ejemplos que muestran la tendencia que puede darse a trivializar esta ayuda. Casos en los que el profesorado interpreta estas situaciones como “cosas de la edad” o “juegos de niños”, o quita importancia a hechos como levantar faldas a las chicas, una de las agresiones que ejercen algunos niños sobre las niñas que son prácticas habituales en los centros educativos.

D. Posicionamiento público

Otra de las barreras que muestran los estudios en la detección de la violencia de género, y que promueven la normalización de la violencia, es la existencia de niveles bajos de denuncia, a pesar de los altos niveles de violencia escolar que los estudios muestran. Es decir, la no comunicación de la agresión a una persona adulta cuando la sufren. Una de las causas que se atribuye a la baja prevalencia de las denuncias es la falta de confianza hacia las personas adultas, al considerar que la respuesta que den pueda empeorar la situación que están sufriendo. Ante esta realidad, es clave que el centro educativo se convierta en un

entorno de seguridad donde la víctima sienta la protección y apoyo de su entorno, ya que será lo que anime a la denuncia. Por ello, una de las estrategias para conseguir este cambio es que los centros educativos dispongan de espacios seguros en los que el alumnado pueda verbalizar y reciba apoyo cuando sea víctima de alguna violencia de haya sufrido.

Otro mecanismo es dar a conocer y poner a disposición de las y los menores instrumentos de denuncia. Las investigaciones (Martín y Tellado, 2012) que se han llevado a cabo en esta línea corroboran la importancia del posicionamiento público de un centro educativo de tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia, lo cual a su vez va a conseguir que más personas se unan y estos apoyos lleguen a significar un cambio de cultura en toda la comunidad.

E. Implicación de toda la comunidad en la detección: la inclusión de todas las voces

Reconocer e identificar las diferentes formas que puede adoptar la violencia de género en menores no es tarea fácil. Pues, en algunos casos esta puede quedar difuminada dentro del concepto de acoso escolar en el contexto escolar (Carbonell et al., 2016). O, en otros contextos, no identificarse como violencia por parte del entorno o parte de las y los propios menores. Por este motivo, es clave contar con la participación de toda la comunidad, ya sea de la familia en el sentido amplio, del alumnado, profesorado u otros agentes para implicarlos en la tarea de la identificación y detección (Martín y Tellado, 2012; Oliver et al., 2009).

Partir de la creación de espacios de diálogo abiertos a la participación de toda la comunidad educativa es una de las formas en la que se está consiguiendo (Martín y Tellado, 2012; Oliver et al., 2009). Son espacios mixtos donde se reúnen miembros diversos de la comunidad con el objetivo de trabajar la identificación y el reconocimiento de actitudes y comportamientos basados en interacciones violentas que puedan darse en un contexto

concreto. Es una forma efectiva, ya que permite que pueda darse un posicionamiento colectivo en contra de estas, una vez han sido identificadas y reconocidas.

En el ámbito escolar, las interacciones y conductas violentas promotoras del acoso escolar que cabe identificar son aquellas que sucede repetidamente y que para la víctima resulta difícil defenderse por la situación de desigualdad en la que se encuentra. Estas conductas incluyen burlas hostiles o hirientes, como burlas, insultos o hacer comentarios sexuales o impropios. También incluye la exclusión social deliberada, como aislar, excluir, dejar solo/a. La agresión física, como golpear, dar patadas, dañar, amenazar, forzar, quitar cosas o esconderlas. Y, por último, la propagación de rumores, como mentir y esparcir rumores.

F. Liderazgo dialógico

La organización escolar es un elemento con una repercusión significativa para que se de una adecuada atención a la prevención de la violencia de género.

El modelo de organización escolar es un aspecto que cabe transformar con el fin de abrir nuevas vías de participación a todas las personas de la comunidad educativa (Redondo-Sama, 2015). Conseguir un aumento de la implicación de las familias va a tener una repercusión positiva, ya que va a implicar conocer mejor las vivencias del alumnado en el contexto escolar. La apertura de la participación de la comunidad va a suponer que se dé una mejora en la detección de los casos de violencia que están ocurriendo en los centros educativos. Esta mejora en la detección también va a tener una repercusión en la prevención, ya que permitirá atajar conductas violentas antes de que surjan, pues se permitirá identificar actitudes abusivas que pueden derivar en un futuro en violencia de género. Esta investigación (Martín y Tellado, 2012) recoge que el propio alumnado considera que las propias familias son quienes aportan un conocimiento de su realidad que la escuela la mayoría de las veces

no tiene, y que, a su vez, es complementario al conocimiento que puedan tener los profesionales.

Otro aspecto de la organización escolar relacionado con la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia es el liderazgo dialógico escolar (Duque y Teixido, 2016). Es concepto parte de la premisa que un equipo directivo cohesionado es clave para la mejora del aprendizaje y también de la convivencia. El liderazgo dialógico (Redondo-Sama, 2015) se crea y se consolida mediante la participación decisiva y educativa de todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, la participación en la toma de decisiones del centro educativo y en el ámbito educativo.

Por liderazgo dialógico entendemos como “el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, alumnado, familiares, voluntarios, y otros agentes de la comunidad educativa” (Padrós y Flecha, 2014). De esta forma, desde un enfoque basado en la participación de las familias y de la comunidad en la implementación y liderazgo de determinadas actuaciones en la vida de los centros educativos, sobre todo aquellas que están relacionadas con la participación decisiva, evaluativa y educativas, esta demostrado que tienen un mayor impacto en los resultados educativos del alumnado (Flecha, 2012; Flecha, 2015).

Según los resultados de la investigación sobre organización escolar, liderazgo y participación (Redondo-Sama, 2015) aquellas escuelas que abren espacios, creando y desarrollando el liderazgo dialógico de toda la comunidad permitiendo la inclusión de todas las voces, no solo van a conseguir comunidades que se rijan por funcionamientos y dinámicas más democráticas, si no también el desarrollo de diferentes liderazgos en tanto a edades, cultura, género y niveles socioeconómicos. Está demostrado que revierte en una mejora escolar al impulsar procesos de aprendizaje que van más allá del centro (Flecha, 2015). Los centros que promueven el liderazgo dialógico son centros transformadores que están

demostrando mejorar los resultados académicos y la convivencia en los centros educativos (Redondo-Sama, 2015).

Y esto es así, ya que esta apertura de la escuela, además de representar la entrada de colaboración de más personas y de nuevas propuestas, también implica el establecimiento y el fomento de nuevas vías de comunicación entre familiares y profesorado facilitando que el trabajo que se desarrolle sea coordinado. El hecho de elaborar conjuntamente las propuestas de actuación contra la violencia de género, y posteriormente implicar a toda la comunidad para su aplicación, supone una vía para la mejora y transformación de los centros. Esto comporta la creación de nuevos modelos organizativos, una reivindicación que las propias familias demandan a través de la creación de nuevos órganos de asesoramiento y tratamiento de los casos de violencia de género que se den en las escuelas (Martín y Tellado, 2012).

Un proyecto que está contribuyendo a superar barreras y conseguir que sea real la participación de las familias en los centros educativos, así como conocer cual es su incidencia a partir de los diferentes tipos de participación de la comunidad que se pueden dar es comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2002).

El proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje, avalado científicamente por el proyecto de investigación europeo INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (CREA, 2006-2011) desarrollado dentro del sexto Programa Marco de la Comisión Europea. Es el único proyecto de investigación en ciencias sociales destacado por la Comisión Europea entre las 10 historias de éxito dentro del Programa Marco de investigación de la Comisión Europea. INCLUD-ED es el proyecto europeo interesado en identificar las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), entendidas como aquellas acciones que consiguen el éxito educativo y la mejora de la convivencia en toda la diversidad de contextos en que sean implementadas (Fecha, 2015).

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo definido por un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015) que garantizan la superación de las desigualdades, entre ellas las de género, a través de la transformación de la escuela y del contexto donde se ubica. El trabajo no se centra sólo en el que se da dentro del aula, por parte de los y las profesionales de la educación, sino que también incluye las interacciones que se dan en otros espacios tanto dentro del centro educativo como fuera, ya sea físico o virtual, y con las diferentes personas de la comunidad.

En las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje, uno de los espacios en los que se da el trabajo coordinado es la comisión mixta de convivencia compuesta por profesorado, familiares, voluntariado y otros agentes educativos, que trabajan conjuntamente en base al dialogo igualitario donde todas las aportaciones son consideradas por igual (Flecha, 1997). El funcionamiento de estas comisiones mixtas de convivencia, que se han creado en algunas escuelas, ha dado a las mujeres una posición de liderazgo en el proceso de elaboración e implementación de las normas de convivencia del centro educativo (Oliver et al., 2009). Las mujeres familiares del alumnado que participan en estas comisiones se motivan en aportar nuevas ideas en relación con la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos y ser activas en los procesos de toma de decisiones. Además, las aportaciones de todas las mujeres son incorporadas en el diseño de las actuaciones para la prevención de la violencia de género en estas escuelas (Oliver et al., 2009). Es así como están consiguiendo la inclusión de todas las voces, y, en especial, la de todas las mujeres.

2.4.1.2 Evidencias para la intervención de la violencia de género en el ámbito escolar

La intervención cabe considerarla como la estrategia para actuar frente a situaciones en las que se ha detectado conflicto, violencia o acoso. Así mismo, también cuando se interviene para que no se den estas situaciones y, por tanto, asegurar que los centros educativos sean espacios de violencia cero para todas las niñas y niños. Es decir, espacios

en los que las niñas y los niños aprenden, crecen y se relacionan en libertad, permitiendo que el aprendizaje esté al alcance de todas y todos.

Las evidencias científicas que se recogen desde la intervención las hemos definido en base a las siguientes categorías: modelo intervención comunitario, *bystander intervention* (intervención de los y las testigos), modelo ecológico, creación de espacios de dialogo seguros y el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

A. Del modelo disciplinar y el modelo mediador, al modelo comunitario

Partimos de la premisa de que las instituciones escolares, para abordar las situaciones de violencia entre iguales y la resolución de conflictos, se basan en unas guías de intervención que la investigación ha simplificado en tres modelos. Por un lado, el modelo disciplinar, por otro, el modelo mediador, y, por último, el modelo comunitario.

Tradicionalmente, el modelo disciplinar ha sido el que más se ha utilizado para hacer frente o evitar la conflictividad. Este modelo se basa en la existencia de una autoridad explícita (el profesorado) que impone las normas a seguir en un centro de manera vertical y sobre quien recae la responsabilidad de mantener la convivencia. Su funcionamiento implica aplicar una serie de sanciones y penalizaciones a quienes no hayan cumplido con las normas. Desde el modelo disciplinar, en la elaboración de las normas no participan ni alumnado ni familiares, ni tampoco en la concreción de las sanciones pertinentes al incumplirse las normas. Las limitaciones que se han encontrado en este modelo, respecto al propósito de conseguir prevenir y resolver los conflictos, es que es un modelo que no alcanza la mejora de la convivencia, ya que promueve un incremento del conflicto. Esto es debido al sistema de penalización vertical, que actúa apartando el problema y no solucionándolo, y etiquetando, por lo tanto, estigmatizando al alumnado conflictivo.

Como mejora a este modelo encontramos el modelo mediador. El modelo mediador cambia la manera de afrontar los problemas de convivencia en un centro educativo al

incorporar a las personas implicadas en el conflicto en el proceso de búsqueda de soluciones. El modelo mediador no elimina la figura de autoridad, pero añade la figura de persona experta, para interactuar entre las partes implicadas. Se trata de una persona que media en el conflicto, con lo que se considera necesario que sea ajena a las personas que han generado el conflicto para asegurar una postura crítica y no partidista. De esta manera, busca la ayuda entre iguales para resolver los conflictos iniciando un cierto diálogo sobre las normas establecidas. Las principales limitaciones que se analizan de este modelo es que reduce la responsabilidad en la convivencia a determinadas personas, las mediadoras. Otra limitación del modelo mediador es que implica una solución reactiva, es decir, que solo ofrece respuesta cuando se da un conflicto, y por lo tanto no es un modelo válido para la prevención.

Finalmente, el modelo comunitario parte de la idea de que se necesita a todo el colectivo para resolver los conflictos, es decir, toda la comunidad educativa. Por lo tanto, profesorado, familias y principalmente el alumnado son quienes participan de la elaboración de las normas de manera conjunta.

Una manera de conseguir la participación de la comunidad en la concreción de las normas de convivencia es a partir del concepto de la ética procedimental y la democracia deliberativa (Elster, 2001), que aborda un procedimiento en el que las normas se pueden concretar a partir del consenso que se alcanza por parte de todos los miembros de la comunidad. El modelo comunitario se identifica como un modelo orientado a la prevención de conflictos, ya que la propia participación de las familias y personas cercanas a la comunidad son las que a su vez se convierten en uno de los elementos preventivos de los conflictos en los centros educativos, junto con la actuación de personas mediadoras que no sustituyen a la comunidad, sino que, por el contrario, fomentan su participación.

Este modelo comunitario implica la participación de todos aquellos sectores, lo cual comporta que también participen aquellas personas que tradicionalmente han participado menos, ya que promueve que se participe sin realizar ningún tipo de distinción, ya sea de

nivel de estudios, etnia, religión o género. Además, en el modelo comunitario las niñas y los niños acostumbran a mantener una relación de confianza con las familias, y consideran que son las personas más idóneas para ayudar a solucionar sus problemas. Por esta razón, abrir la escuela a la comunidad puede ampliar el conocimiento que el profesorado y las familias tienen de las niñas y niños y al mismo tiempo coordinar acciones conjuntas para prevenir y solucionar conflictos (Aubert et al., 2008).

B. ByStander Intervention

Victoria Banyard (2007) es la autora principal del concepto *Bystander Intervention*, intervención de los y las testigos. Es un enfoque utilizado para la prevención de la violencia sexual en los campus de las universidades y otras comunidades, siendo uno de los mecanismos más eficientes por presentar los mejores resultados en la lucha contra el acoso, tanto como mecanismo de superación como de prevención.

Bystander Intervention (Banyard et al., 2007) significa intervenir en situaciones de violencia apoyando a la víctima o a quien la apoya. Parte de un enfoque comunitario en el que se considera que todas las personas juegan un papel importante en la prevención de la violencia. El lema comunitario de un posicionamiento *Bystander Intervention* sería “Todas y todos somos responsables de crear un contexto donde no se dé ni se permita el acoso”, buscando un amplio movimiento comunitario inclusivo.

Este modelo consiste en otorgar a todos los miembros de la comunidad un rol específico, que pueden identificar y adoptar para prevenir el problema comunitario de violencia de género. Este rol incluye parar situaciones que podrían llevar a una situación de acoso, antes de que ocurra o durante un incidente, posicionarse públicamente en contra de las normas sociales que apoyan la violencia sexual y tener habilidades para ser un aliado o aliada eficaz y de apoyo para las víctimas.

Bystander Intervention (Banyard et al., 2007) se basa en estudios (Banyard et al., 2005) que señalan el papel de las normas comunitarias como una causa importante de violencia sexual, particularmente en comunidades como los campus universitarios. Las investigaciones que estudian este fenómeno (Banyard et al., 2005, 2007), encuentran que esto es debido a que muchas veces las causas de la violencia están integradas en la comunidad y forman parte de las normas culturales.

Una de las claves que se identifican para promover este cambio en las normas sociales es fomentar una cultura “Upstander”, es decir, potenciar conductas motivadas por normas positivas, como la empatía, el interés y la preocupación por el entorno del que se forma parte, buscar la implicación en aquellas situaciones en que se pueda detectar la necesidad de ayudar y cooperar con el entorno para conseguir que se construyan relaciones de respeto, apoyo mutuo, y donde la amabilidad y la generosidad estén siempre presentes. En definitiva, promover actitudes proactivas en que se favorezca la resolución de problemas, y la superación de barreras personales de forma conjunta.

La investigación (Banyard, 2007; Banyard et al., 2004) que se ha ido desarrollando en la línea del *bystander intervention* han profundizado en este enfoque, han observado que las personas, ante situaciones problemáticas, pueden encontrarse con resistencias a intervenir, por lo que la investigación se ha ido desarrollando en diferentes líneas.

Por una parte, los modelos de intervención *Bystander Intervention* se dirigen a enseñan a superar estas resistencias y a actuar a aquellas personas que quieren apoyar a las víctimas. Para ello se trata de elevar su autoeficacia de las personas a través de fomentar la confianza en la capacidad de actuar ante los conflictos. En el ámbito educativo, se trataría de poner en práctica estrategias que enseñen y entrenen al alumnado con el objetivo de que llegue a ser competente en la resolución pacífica de conflictos, a través de la adquisición de aprendizajes instrumentales relacionados con la toma de decisiones, estrategias para la resolución de conflictos, habilidades sociales o el aprendizaje cooperativo.

En las situaciones de acoso escolar, se ha prestado mucha atención a los agentes que intervienen cuando éste se da, por lo que el tema de los observadores y el papel que juegan ha sido muy considerado en educación. Cuando sucede el acoso escolar se observa que, a parte de la persona agresora y la víctima, también incluye a personas que son testigos, es decir, que son observadoras de la situación de acoso. Estas personas testigo o *bystanders* pueden asumir diferentes roles, como el de apoyar a la persona acosadora, mostrar una conducta pasiva o defender a la víctima. Desde un enfoque *bystander intervention* (Banyard et al, 2007; Bayard et al., 2005) se busca conseguir que la persona observadora se implique y actúe ante situaciones en que se es testigo del acoso escolar. La investigación (Thornberg et al., 2012) trata de profundizar sobre cuáles son las motivaciones de las personas *bystanders* para intervenir cuando se da el acoso, con el fin de tenerlo en cuenta en sus programas educativos de intervención. Una campaña conocida desde este enfoque es “*Bystander Intervention starts with you*”, la cual trata de dar protagonismo a toda la comunidad.

Los resultados (Thornberg et al., 2012) muestran que el hecho de decidir si ayudar o no a la víctima depende fundamentalmente de cinco dimensiones. La primera dimensión, de la interpretación del daño en la situación de intimidación. Es decir, se observa que si consideran la acción *bullying* intervienen. si no lo consideran así, no intervienen por el hecho de estar ya familiarizados con este tipo de violencia permanecen pasivos. Segundo, las reacciones emocionales, en cuanto la empatía que se sienta con la víctima hace que actúen, en cambio si tienen miedo a ser victimizados, no lo hacen. Tercero, la evaluación social, si tienen una relación de amistad con la víctima, o ésta ocupa una posición social relevante en el grupo-clase, pueden decidir ayudarla. Cuarto, la evaluación moral, es decir, si consideran que el *bullying* es un problema grave intervendrán. Y, por último, quinto, la autoeficacia de la intervención, si consideran que su acción puede cambiar la situación, tienen más probabilidades de actuar.

Para la intervención educativa (Banyard et al., 2007; Bayard et al., 2005) implica incidir en la relevancia del papel que juegan las personas observadoras en las situaciones de acoso y la importancia de un entrenamiento de respuestas efectivas para aquellas niñas o niños que se encuentren en esta situación, y busquen posicionarse apoyando a las víctimas de esta intimidación. Y, por último, reflexionar colectivamente con el alumnado el carácter inmoral de cualquier situación de intimidación.

El programa educativa, basado en *Bystander Intervention*, que se están implementando, con buenos resultados y mostrando su eficacia, en centros educativos de Primaria y Secundaria es Green Dot (Coker et al., 2017). Su objetivo es promover un cambio en la cultura universitaria, y también de los institutos y escuelas, así como potenciar un comportamiento proactivo de toda la comunidad mediante una formación y práctica de determinadas habilidades e intervenciones reactivas que se puedan aplicar en situaciones en las que se da una agresión. Por ello, el programa persigue alcanzar los siguientes objetivos. Primero, sensibilizar sobre la estrategia Green Dot dirigida a conseguir el cambio cultural que se persigue. Segundo, entrenar por medio de dinámicas y juegos de rol en que se pone en práctica las diferentes habilidades de intervención proactiva. Tercero, difundir Green Dot como estrategia con el fin de darla a conocer al mayor número de personas, y así transferirla al máximo número de personas de una comunidad. Y último, planificar actos puntuales que se organizan bajo la finalidad de dejar claras las normas para motivar a la acción.

De esta forma, se comprende que un programa preventivo será exitoso si es capaz de comprometer a toda la comunidad en su extensión hacia una actitud y comportamientos que ponen esfuerzos en el cambio. Por ello, el objetivo último que persigue esta estrategia es educar y capacitar a todas las personas de una comunidad hacia un cambio de cultura ante la violencia de género, no solo en su identificación sino también en potenciar actitudes proactivas, que también incluyan estrategias de cómo superar las barreras que conducen a no intervenir.

C. Modelo socio ecológico

La investigación internacional señala la estrategia del Modelo Socio Ecológico (MSE) (Bronfenbrenner, 1980) para efectuar un cambio de comportamiento que requiere la participación a nivel individual, de relaciones, de comunidad y social. Cada nivel de MSE da forma a las actitudes y comportamientos en un individuo, por lo que para trabajar la prevención de género la intervención debe de abordar con éxito cada nivel de influencia, y para ello, los mensajes deben ser coherentes y reforzados en cada nivel. En la práctica, significa que los medios de comunicación, las leyes y las relaciones interpersonales (grupos de iguales, familia, comunidad) comparten la responsabilidad de impactar en nuestras actitudes y comportamientos. La Oficina de Acoso Sexual de la Universidad de Harvard, explican la relevancia del MSE con el ejemplo de que podemos rechazar a un amigo por sus comentarios sexistas, pero si sus actitudes han sido moldeadas por los valores familiares y reforzadas por los medios de comunicación o la legislación, los comentarios serán vistos como inconsistentes y es menos probable que tengan impacto. Sin embargo, si la misma persona que es rechazada por sus amistades también está expuesta a los medios de comunicación que disipan nociones sexistas, como la vergüenza del cuerpo, y está en deuda con la legislación que promueve la equidad de género, es más probable que perciban esa retroalimentación como positiva y beneficiosa. Es decir, los mensajes que las personas reciben e internalizan afectan directamente sus actitudes y comportamiento. Con el fin de buscar el mayor impacto en el cambio de comportamientos y actitudes, se necesitan trabajar la prevención desde todos los niveles del modelo ecológico. La escuela en coordinación con otros organismos, como, familia y comunidad, servicios sociales municipales, centros de salud, cuerpos de seguridad, etc.

Desde las aportaciones del MES el comportamiento de las personas espectadoras en situaciones de acoso, que terminología científica hemos llamado *bystanders*, pueden tener un efecto importante entre sus iguales. Y es en este punto donde más se ha desarrollado la

investigación en temas de prevención de la violencia, que hoy en día ya se cuenta con resultados obtenidos sobre su eficacia en centros educación secundaria a parte del universitario. Los mecanismos *bystander intervention* consiste en apoyar siempre a la víctima cuando se es testigo de una agresión e intervenir promoviendo un cambio cultural en la importancia de actuar cuando se es testigo de una agresión. Haciendo referencia a la conocida cita de Ruth Milkman, reconocida socióloga por sus aportaciones al empoderamiento a través de la creación de redes, “*Si no eres parte de la solución, eres parte del problema*”.

D. Creación de espacios dialógicos: Tertulias Pedagógicas Dialógicas, Tertulias Feministas Dialógicas y las Tertulias Literarias Dialógicas

La investigación IDEALOVE&NAM *Socialización preventiva de la violencia de género* (Duque et al., 2015) publicada por Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aportar evidencias científicas para la prevención de la violencia de género en el marco de la socialización preventiva de la violencia de género. En sus conclusiones muestras acciones educativas dirigidas a la prevención de la violencia de género, destacando la formación dialógica del profesorado como una de las claves. Entendiendo la formación dialógica del profesorado a partir de la creación de espacios de dialogo y reflexión, abiertos a todos los miembros de una comunidad educativa, en torno a la lectura de textos que presenten evidencias científicas sobre la situación y la forma de superación de la violencia de género, con el objetivo de profundizar en estos temas desde una perspectiva científica.

Del mismo modo, la formación del profesorado se considera imprescindible en la actualización de los conocimientos científicos y de aquellas actuaciones específicas desarrolladas en programas basados en la evidencia que aportan elementos que favorecen alcanzar una mejora, y, por tanto, se valoran por su efectividad en el abordaje de la violencia de género. Desde el enfoque de la formación dialógica del profesorado, esto se consigue a

través de acceder a las fuentes científicas primarias para dialogar sobre el conocimiento científico sobre temas de convivencia, por medio de espacios de diálogo compartido sobre las bases científicas. Es lo que se conoce como formación dialógica del profesorado (Roca et al., 2015), en que en muchos centros se lleva a la práctica con la tertulias pedagógicas dialógicas.

La formación dialógica del profesorado es una Actuación Educativa de Éxito considerada una prioridad en el proyecto INCLUD ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (Flecha, 2015). Se basa en una actuación dirigida a la formación del profesorado que toma como referencia las evidencias científicas internacionales, lo cual significa profundizar en las bases teóricas y científicas actualizadas y acudiendo a las fuentes originales primarias que contribuyan a acercar la teoría a la práctica del día a día de los centros educativos. Esta formación del profesorado permite la transferencia de las evidencias científicas e incorporar cambios que vayan a comportar un impacto educativo positivo en todo el alumnado. Una manera de cómo esto se está llevando a la práctica en entornos de formación del profesorado es a través de la tertulias pedagógicas dialógicas, las cuales se iniciaron en el seminario de formación del grupo de investigación CREA *Community os Researchers on Excellence for All* adherido a la Universidad de Barcelona, y que desde 2008 se organiza bajo el nombre Seminario Jesús Gómez, en memoria a uno de sus miembros más influyentes (Flecha et al., 2019). Esta formato de formación también favorece integrar los diferentes agentes de la comunidad educativa, por lo que se considera también clave a la hora de implicar en esta formación a las familias y a la comunidad, tal y como los estudios indican la imprescindible su participación para abordar temas de convivencia en las escuelas (Rodríguez et al., 2020).

Una escuela que previene la violencia es una escuela que crea espacios de diálogo seguros donde se pueda reflexionar crítica y colectivamente sobre las propias violencias que el alumnado puede vivir allí o en sus alrededores. Se trata de espacios de dialogo donde el

alumnado recibe apoyo, pueda pedir ayuda o pueda denunciar. Son espacios en los que se potencia la actitud activa de cada miembro de la comunidad ante situaciones donde se dé la violencia.

Potenciar espacios de diálogo con el alumnado para hablar sobre qué es violencia y que no lo es, qué comportamientos se consideran agresivos, qué discursos son coercitivos y pueden forzar a hacer cosas que no queremos, qué es necesario para que se dé el consentimiento libre de cualquier coacción, o qué tipo de discriminaciones resultan violentas para determinadas personas por su manera de ser a la libertad individual.

Para que estos espacios de diálogo sean efectivos han de reunir unas condiciones. En primer lugar, es importante establecer unas bases para el funcionamiento de las asambleas. Estas se han de desarrollar en un clima de respeto, y tiene un espacio donde se practique el diálogo igualitario y se intente llegar al consenso. Para que esto pase es necesario que se fomente la valoración de las aportaciones que hagan las personas en función de los argumentos que se den, los cuales han de ser de validez y no de poder, es decir, predominen las interacciones dialógicas basadas en el dialogo igualitario (Flecha, 1997). También es importante que se de sentido a estos procesos y se manifiesten de alguna manera los resultados y repercusiones que tienen. De esta forma, el hecho de asumir los compromisos acordados entre todas y todos es una manera de dar a conocer los resultados al cual se ha llegado fruto del debate y el consenso (Gómez, 2004).

Además, potenciar otros espacios de debate y comunicación con la maestra o maestro, más allá de los espacios formalmente establecidos, con la finalidad de que todas las niñas y niños se sientan atendidos en cualquier momento ante situaciones problemáticas. Conocer la realidad que viven mediante la observación y hablando con ellas y ellos nos puede ayudar a detectar conflictos e iniciar actuaciones si es necesario, al mismo tiempo que se va tejiendo una confianza entre el profesorado y el alumnado. De esta forma, se consigue que las niñas y los niños tengan presente en todo momento, a parte de los momentos de tutoría

o asambleas, la posibilidad de contar con el profesorado cuando tienen problemas en la escuela.

En los centros educativos, una de las maneras en que se está llevando a cabo los espacios de aprendizaje dialógico es en base a la Actuación Educativa de Éxito Tertulias Dialógicas (Flecha, 2015). Se trata de espacios de diálogo en que se toman como lectura determinados títulos o temas que puedan a parecer en la literatura clásica universal. También encontramos las Tertulias Feministas Dialógicas, que emplea el conocimiento científico en el diseño de la intervención en prevención de la violencia de género (Puigvert, 2016b) para establecer el diálogo y la creación colectiva de conocimiento.

La promoción de espacios seguro de diálogo en los centros educativos es una intervención que aporta importantes beneficios muy diversos, también tienen un impacto en la mejora de la salud mental de los y las menores (García-Carrión et al., 2019). Pues, según señala la Organización Mundial de la Salud (2016), la infancia y adolescencia son periodos críticos en la promoción de la salud mental, en cuanto más de la mitad de los problemas mentales empiezan en estas etapas, y muchos de ellos persisten durante la edad adulta. Actualmente se ha convertido en una prioridad dado el aumento de la prevalencia de los problemas de salud mental en la infancia y adolescencia, en que el porcentaje de afectaciones es del 20%. Una situación que se agrava aún más cuando las y los menores no reciben la atención especializada que requieren.

Tomamos como referencia los resultados obtenidos de un estudio basado en una revisión sistemática que trata de recoger evidencias sobre aquellos programas de intervención en salud mental llevados a cabo en escuelas o comunidades que cuentan con la participación de la comunidad y que están consiguiendo resultados positivos. Sus resultados concluyen que aquellos programas de mejora de la salud mental basados en la interacción, entendidas como interacciones colectivas, en las que se involucran a profesionales, familiares y otros miembros de la comunidad, que, con las niñas, niños y adolescentes, son un

componente integral de la intervención. Es decir, los espacios dialógicos seguros a los que hacemos referencia son los que están consiguiendo un efecto positivo en la salud mental de las niñas, niños y adolescentes. Así como, que estos programas de intervención que incluyen la interacción como característica principal hace que aumente el apoyo social o el compromiso, considerados factores que favorecen la salud mental.

E. Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC)

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) es una actuación educativa de éxito identificada en el proyecto europeo INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (Flecha, 2015). Se trata de otro ejemplo de programa con enfoque comunitario que parte de la importancia de la implicación de las familias en la resolución positiva de los conflictos con el fin de coordinar los dos principales contextos en los que se desarrollan el alumnado, la familia y la escuela.

Los elementos clave que se identifican con la efectividad de este modelo es el diálogo igualitario, participación activa mediatizada por interacciones que incluye a todas las voces, el éxito de la detección y la prevención de la violencia de género determinado por la inclusión de las aportaciones de una mayor diversidad de personas y en acciones consensuadas por la comunidad en base a los argumentos de validez (Martín y Tellado, 2012).

La comisión mixta de convivencia es el espacio desde el que un centro trabaja con las familias, el alumnado, el profesorado y otros profesionales el seguimiento de los temas relacionados con la convivencia (Martín y Tellado, 2012). Por ejemplo, desde la comisión mixta de convivencia se coordina la organización de todo el centro en el procedimiento del consenso de normas entre toda la comunidad mediante la ética procedimental y la democracia deliberativa. Otro aspecto que concreta el MDPRC son las características que deben reunir las normas adoptadas por una comunidad. Estas son las siguientes: la norma debe ser claramente acordada por toda la diversidad de personas que conforma una

comunidad. Debe de guardar una relación directa con un tema importante en la vida de los niños y de las niñas. Cabe que reúna el apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad. Tiene que ser una norma que se incumpla reiteradamente. Debe responder a un comportamiento posible de eliminar. Y, por último, con su superación la comunidad tiene que dar un ejemplo a la sociedad.

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (Martí y Tellado, 2012) señala los pasos a seguir con la finalidad de asegurar la participación y el diálogo de la norma con toda la comunidad. El primer paso, es la propuesta de una norma para el resto de la comunidad por parte de la comisión mixta. El segundo paso, exposición de la propuesta en el claustro y en una asamblea de la comunidad. El tercer paso, la comisión mixta difunde la norma por todas las clases, en las que los delegados y delegadas recogen los comentarios, reflexiones y propuestas de cambio. El cuarto paso, los delegados y delegadas debaten la concreción de la norma y su aplicación con apoyo de la comisión mixta. El quinto paso, se convoca una asamblea de toda la comunidad donde los delegados y delegadas explican la norma y sus deliberaciones. El sexto paso, toda la comunidad vela por el cumplimiento de la norma y su revisión continua. Y, un séptimo paso el cual es considerado transversal a todo el procedimiento de elaboración de la norma, la formación en las bases científicas de la socialización preventiva de género (Gómez, 2004) que son las que sustentan el MDPRC.

2.4.1.3 Evidencias para la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar

En el campo de la prevención de la violencia de género si se parte de una concepción que permite entender por qué sucede resulta más fácil superarla. Es decir, si se consigue alcanzar una comprensión en base a las causas de la originan. Desde la socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004; Puigvert, 2014) conocer como se origina la violencia de género implica conocer cómo se desarrolla el proceso de socialización que incide en la construcción de las relaciones afectivo-sexuales.

Las y los menores se socializan en unas pautas de comportamiento social a medida que se relacionan con su entorno. Este entorno social (Flecha, 2012) está conformado por los diferentes agentes de la comunidad que realizan la acción educativa más allá de los espacios puramente escolares, es decir, el sistema educativo, la familia, los grupos de iguales, las entidades del barrio, los medios de comunicación. En este proceso de aprendizaje social se identifica un modelo de socialización en el que se da un discurso dominante coercitivo que empuja a vincular la atracción a la violencia (Gómez, 2004; Valls et al., 2008).

En el proceso de socialización que interviene en la construcción de las relaciones, inciden muchos más elementos que los transmitidos a través del currículum abierto de los cursos escolares. Influyen todas las interacciones en las que tomamos parte y todas las formas de relación que vemos en nuestro entorno, es decir, la familia, las amistades, los medios de comunicación, las películas, series, libros, etc. Pero, sobre todo, influye como son vividos los modelos de atracción, es decir, nuestros gustos y preferencias (Valls et al., 2008).

Según señalan autores referentes en esta tesis doctoral (Gómez, 2004), el proceso de socialización en el que las personas interiorizan los sentimientos, los gustos y las preferencias se lleva a cabo a partir de aprendizajes que se dan desde el nacimiento. Por lo tanto, se trata de un aprendizaje social favorable a ser transformado en el momento se detecta que no conduce hacia las relaciones que se desean, y por tanto se decide promover estos cambios. Es decir, que los gustos y los deseos son aprendidos a través de la socialización, e incluso se pueden identificar la existencia de determinados patrones de atractivo afectivo-sexual que se identifican con la violencia de género (Gómez, 2004).

En prevención de la violencia de género la pedagogía se convierte en una herramienta básica para conseguir la transformación social. Aunque cabe señalar que se trata de diseñar acciones puntuales que pueden mejorar la convivencia, la mayoría de las investigaciones plantean que la violencia que se da en el entorno escolar tiene que ser abordada de forma global y con la participación e implicación de toda la comunidad educativa (Elboj et al., 2002).

Las evidencias científicas en prevención de la violencia de género en el ámbito escolar que se muestran a continuación están contribuyendo a avanzar en este propósito. Se trata de evidencias científicas con impacto las cuales están definidas en base a las siguientes categorías: prevención desde la primera infancia, solidaridad con las víctimas, romper el silencio frente a las situaciones de violencia, vaciar de atracción lo violento y llenar de atractivo lo no violento, educar en los mejores sentimientos, aprendizaje y convivencia, educar en el consentimiento y coordinación de la institución escolar con otros organismos.

A. Prevención de la violencia desde la primera infancia

Una de las claves que señalan las investigaciones (Oliver, 2014; Rios-Gonzalez et al., 2019) es que actuar desde la prevención es primordial, lo cual conlleva educar en base a lo que está demostrando que es efectivo para la prevención de la violencia de género e implementarlo desde la primera infancia, es decir, desde la etapa educativa de la educación infantil. Promover e implementar actuaciones que aseguran la prevención de la violencia de género desde las primeras edades se estará garantizando entornos de violencia cero, lo cual comportará la prevalencia de aprendizaje que potencien relaciones libres de violencia desde las edades más tempranas.

Educar en la tolerancia cero a la violencia desde los primeros años de la vida e implementar estrategias que vayan en este sentido supondrá que cuando lleguen a la adolescencia el camino sea mucho más corto y por lo tanto sea más factible prevenir y proteger de las relaciones afectivo-sexuales violentas.

B. Apoyo a las víctimas y romper el silencio

La literatura científica que ha profundizado de manera más amplia en la problemática de la violencia de género en el contexto educativo es aquella enfocada al acoso sexual en las universidades en Estados Unidos. Se trata de las evidencias con las que contamos, las cuales empiezan a ser transferidas a otros contextos educativos con los mismos resultados positivos.

Una de estas evidencias señala que la violencia no puede ser superada sin un amplio apoyo social a las víctimas. Para conseguir este apoyo se requiere de acciones que protejan a las víctimas de toda violencia que sufran lo cual implica promover la solidaridad con las víctimas y rechazar las actitudes violentas a su vez. Al mismo tiempo, es imprescindible dar valor a aquellas personas que denuncian la situación sin estar directamente implicadas con la agresión, denunciando a las personas agresoras.

La literatura científica también ha detectado el Acoso Sexual de Segundo Orden (SOSH, por sus siglas en inglés) como una barrera a la intervención de apoyo a las víctimas, entendiendo por SOSH la violencia física y/o psicológica contra aquellas personas que apoyan y se posicionan con las víctimas de acoso sexual (Vidu et al., 2017, Flecha, 2021). Por lo que en la lucha contra la violencia de género cabe añadir que también hay que proteger, no solo a las víctimas sino también a aquellas personas que se atreven a posicionarse con ellas, ya que sin este apoyo no será posible romper el silencio socialmente construido alrededor de la violencia y que permite su perpetuación.

Los mecanismos que consisten en promover un posicionamiento a favor de las víctimas, interviniendo y apoyándolas, se han mostrado exitosos en romper el silencio (Vidu et al., 2017). Por lo que, crear entornos donde se apoye siempre a la víctima y a las personas que las defienden contribuye a romper el silencio, y denunciar la violencia sin que ello tenga repercusiones negativas, y es considerada otra de las claves relacionadas con la prevención (Vidu et al., 2017, Flecha, 2021).

Para llevar a cabo todas estas acciones de manera efectiva es primordial crear un entorno en que predomine un clima de rechazo y acción contra la violencia. Para ello, como ya habíamos señalado anteriormente en el apartado de intervención, los estudios señalan como los programas comunitarios son los que más éxitos tienen, al estar dirigidos a implicar a todos los agentes de una comunidad, es decir, alumnado, familias y docentes con el fin de ir todos y todas a una.

C. Upstander: ser amigo o amiga de la víctima

Según Banyard et al. (2007) la comunidad también juega un papel relevante para que una víctima que ha sufrido una situación de violencia rompa el silencio. Y esto lo argumenta a partir de la evidencia que muestra que cuando una víctima sufre una agresión tiene una mayor tendencia a contarlo a un amigo o amiga, en un 80% de los casos es a sus iguales a quien primero se lo cuentan. Por ello, que se señala la importancia de que los mecanismos de prevención se enfoquen cada vez más a cómo ayudar a estos “apoyos informales” y a la vez imprescindibles.

La respuesta del “ayudante informal” tienen un papel clave en dar una respuesta de apoyo seguro que nunca culpabilice o revictimice a la víctima, respuesta que va a tener influencia decisiva en cómo la víctima progresa tanto en el proceso de denuncia, como en su bienestar. Es por ello por lo que medidas como *escuchar, creer y apoyar*, se consideran como la respuesta más básica e iniciales de apoyo más efectiva. Estas pautas son consideradas importantes para tener en cuenta en planes educativos de *bystander activos* para la prevención de la violencia de género, en cuanto a dirigirles también la intervención educativa.

D. Lenguaje de la ética y lenguaje del deseo: Belleza, Bondad y Verdad

El hecho de que las y los menores sepan identificar los valores violentos o igualitarios de las personas con las que se relaciona y formar parte de su entorno, no es suficiente para erradicar la violencia de género. Según identifican algunos estudios, es necesaria una socialización de vacíe de atractivo los modelos violentos y que haga deseable a los modelos igualitarios. Para ello es necesario desvincular el deseo de aquello que esta relacionado con la violencia o es violento, y al mismo tiempo, unir lo bello y lo bueno con la atracción.

Según Flecha (Flecha, 2007) uno de los motivos que ha llevado a los y las adolescentes y jóvenes de hoy a caer en relaciones de violencia de género es la pérdida de sentido en sus relaciones afectivo-sexuales, consecuencia de la separación entre ética y

deseo. Según señala este autor (Flecha, 2007) se trata de la separación entre lo que es considerado bueno o malo y lo que es considerado deseable. Por ello, es necesario unir lo que es bueno, por sus valores y su verdad, como lo deseable y bello. Es decir, unir el lenguaje de la ética con el lenguaje del deseo, para conseguir erradicar la violencia de género. La literatura científica (Aubert et al., 2011) muestra que los y las adolescentes en las relaciones afectivo-sexuales de separan la ética, lo que es considerado bueno, y aquello que es considerado deseable, la belleza. Esta disociación también se encuentra en los programas educativos y campañas contra la violencia de género. Las instituciones educativas como las familias utilizan el lenguaje de la ética para educar en chicas buenas, el no sexismo, la no violencia (Rios et al., 2018), cuando en realidad quien más éxito tiene, a menudo, son aquellas personas que son “malas”, que no se rigen por esos valores (Aubert et al., 2011).

Esta disociación entre los dos tipos de lenguaje (ética y deseo) y la carencia de lenguaje del deseo en muchas de las campañas contra la violencia de género, se identifica como una de las causas de su ineffectividad (Flecha y Puigvert, 2010). Pues se trata de campañas que no utilizan el lenguaje que emplean las y los adolescentes y jóvenes y los medios de comunicación. Por tanto, las campañas no consiguen desafiar el modelo mayoritario de socialización que impone el discurso coercitivo a vincular la atracción a los modelos que comportan la violencia de género.

Se ha identificado que para conseguir este giro (Castro y Mara, 2014) es necesario partir de la transformación del modelo de atracción tradicional imperante, hacia un modelo de atracción alternativo. El modelo de atracción alternativo se refiere a aquellas relaciones afectivo-sexuales en las que las personas están socializadas en buscar chicos igualitarios y atractivos, y considerar estas relaciones excitantes y deseables, sin importar si son para una relación esporádica o estable. Gómez (2004) con sus aportaciones señaló la atracción es una construcción social que se cimienta a partir del tipo de interacciones que predominen entre las personas en un determinado contexto. Por tanto, para transformar el modelo de atracción

cabe potenciar y promover interacciones sociales que doten de atractivo a los modelos de masculinidad igualitarios y respetuosos, que la ciencia identifica como nuevas masculinidades alternativas (Rios et al., 2013). Será así, como se consiga mover la atracción hacia modelos igualitarios. Al mismo tiempo, que se promueva la reflexión crítica sobre la atracción que podemos sentir hacia modelos que representan la violencia, con el fin de combatir el discurso coercitivo que impone la atracción a la masculinidad tradicional dominante caracterizada por valores como el desprecio, la humillación y la violencia, y que se relacionan con la violencia de género (Castro y Mara, 2014).

La investigación de Rios (2014) sobre la relación entre las Nuevas Masculinidades Alternativas y educación liberadora la consideramos clave, ya que muestra como es a través de determinados actos comunicativos podemos conseguir mover la atracción hacia modelos que no promueven la violencia. Rios (2015) señala que algunos actos comunicativos, entendidos tanto por los actos verbales como otras formas de comunicación, refuerzan la masculinidad hegemónica, la cual está vinculada a actitudes y comportamientos violentos. Sin embargo, hay actos comunicativos basados en interacciones dialógicas contribuyen a un mayor reconocimiento de las nuevas masculinidades, representado por chicos que rechazan la violencia sin dejar de ser considerados atractivos y sexys. De esta forma, partiendo de la base que aportan los actos comunicativos, según Rios (2015) identificar qué dinámicas transformadoras contribuyen a la promoción de las nuevas masculinidades en el contexto escolar será clave para identificar qué contribuye a dotar de atracción a modelos no violentos.

E. Educar en los mejores sentimientos

Disponemos de estudios (Dunn, 2004) que señalan la importancia de educar en los sentimientos como la amistad para la prevención de la violencia, más allá de una educación en las emociones. Erick Kandel, premio Nobel de Medicina e investigador más reconocido en todo el mundo en Neurociencia, cuya obra *Principles of Neural Science* (Kandel et al., 2000) es una de la más referenciadas en este campo a nivel mundial, hace una clara diferencia

entre emociones y sentimientos. Se trata de una diferenciación relevante por su repercusión en el campo de la educación, y, en concreto, respecto a la prevención de la violencia.

Según Kandel et al. (2000) las emociones son aquellas respuestas y reacciones que experimenta nuestro cuerpo ante una interacción, una vivencia, un hecho que nos pasa de manera inconsciente, y por lo tanto no controlada. En sus propias palabras: “el conjunto de respuestas fisiológicas que ocurren más o menos inconscientemente cuando el cerebro detecta ciertas situaciones desafiantes, –en negativo y en positivo–. Estas respuestas automáticas ocurren tanto dentro del cerebro como en el cuerpo” (Kandel et al, 2000, p. 1.079). En cambio, los sentimientos los define como toda respuesta que damos de manera consciente a cualquier vivencia o interacción. Es decir, que son respuestas que pensamos y damos un significado.

Investigaciones que abordan la prevención de la violencia de género desde la neurociencia cognitiva y afectiva (Racionero-Plaza et al., 2018, 2020; Racionero, 2018) que toman como referencia las aportaciones de Kandel (2000) señalan que la diferenciación entre emoción y sentimiento es un tema fundamental cuando tratamos de superar la violencia. Identifican que trabajar sobre los sentimientos es más efectivo, ya que trabajar sobre las emociones es más complejo al ser más difícil controlarlas, por vivirlas fuera de la consciencia, como también lo hacen los animales o las bacterias. En cambio, son más propio de las personas los sentimientos, ya que es posible trabajarlas conscientemente. Por lo tanto, dirigir el trabajo en prevención de la violencia de género hacia el crecimiento de los sentimientos será más eficaz, que, si lo dirigimos hacia una educación en las emociones, a pesar de estar mucho más extendido lo segundo.

La plasticidad es otra de las aportaciones referentes de Kandel (2000) con relación a la prevención de la violencia. Según muestra el autor el cerebro es capaz de presentar cambios en su biología con tan solo leer un libro y después recordar algo de su lectura. Esto significa que una interacción, asistir a una clase o una conversación con alguien, es decir,

todas las interacciones que tenemos en nuestro contexto van cambiando continuamente nuestro cerebro. Esto permite entender que las personas no están determinadas por la genética, sino por las interacciones y el contexto del que se rodean. Por esta razón, es importante la coordinación de todos los agentes que intervienen en el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños.

La primera hipótesis sobre la plasticidad cerebral fue formulada por Ramón y Cajal, refiriéndose a la habilidad de las sinapsis, neuronas y zonas enteras del cerebro a cambiar sus propiedades en respuesta al uso o diferentes perfiles de estímulos. Una cita suya muy conocida relacionada con la capacidad de cambio relacionado con la plasticidad del cerebro es: “toda persona puede ser escultor o escultura de su propio cerebro” (Cajal, 1989), con esfuerzo y trabajo.

Son evidencias que no hacen más que reforzar la idea de la importancia de cuidar el contexto del que se va rodeando el alumnado, ya que conforme vaya creciendo las interacciones que se den en el contexto serán lo que vaya construyendo su propia personalidad. Así pues, hay que asegurar que los centros educativos se transforman en entornos seguros construidos en base a los mejores sentimientos como la amistad, la solidaridad, la libertad, la igualdad o el amor, va a tener un impacto en la mejora de la vida de todas las niñas y todos los niños (Racionero, 2018; Racionero et al., 2018; Racionero et al., 2020).

F. Aprendizaje y convivencia: aumento del rendimiento escolar

Los entornos en los que hay un buen rendimiento escolar, son entornos que se caracterizan por tener una buena convivencia, lo cual es una muestra de que aprendizaje y convivencia se encuentran interrelacionados (Thapa et al., 2013). Por ello, tratar de crear entornos de aprendizaje positivos son garantía de brindar al alumnado las mejores oportunidades de aprendizaje no solo en los aprendizajes instrumentales, sino también en la convivencia. Por

este motivo no es eficaz en educación trabajar de manera puntual los temas de convivencia, sino que es imprescindible que la convivencia se trabaje a través de actuaciones transversales durante toda la escolarización. Por tanto, ir trabajando la convivencia al igual que otro material u otro tipo de contenido. Esto significa un trabajo en valores, sentimientos y emociones inherente a cualquier aprendizaje. Una manera de conseguirlo es a través de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), definidas como actuaciones educativas basadas en evidencias científicas que aseguran los mejores resultados tanto en aprendizajes instrumentales como en valores, emociones y sentimientos. Una Actuación Educativa de Éxito son las Tertulias Dialógicas o los Grupos Interactivos (Flecha, 2015), actuaciones educativas que se promueven entornos dialógicos basados en los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) en los que se aprende, por ejemplo, matemáticas, en un entorno de solidaridad, ayuda mutua e igualdad y, por tanto, a la vez que se aprenden matemáticas también se aprende a ser mejor persona.

En esta misma línea, cabe vincular la investigación de Dunn (2004) que demostraba a través de 533 entrevistas realizadas a niñas y niños que siempre que se ha conseguido tener un mejor amigo a amiga se tiene un riesgo mucho más bajo de sufrir algún tipo de violencia, o relación que no sea beneficiosa. Por lo que las investigaciones (Dunn, 2004; Thapa et al., 2013) señalan que educar en el sentimiento de la amistad, en el que se profundiza sobre el concepto de amistad verdadera y profunda y se favorecen entornos que las promueven, protege de la violencia, al mismo tiempo que es favorecedor de un adecuado rendimiento académico.

Las aportaciones de Kandel (2000) de nuevo aportan claves en este asunto. El autor plantea una diferencia entre la memoria a corto plazo y memoria de largo plazo, y su relación con la repetición. Según sus contribuciones desde la neurociencia, la repetición y la puesta en práctica de los aprendizajes va a favorecer que este acabe formando parte de la memoria a largo plazo, y, por tanto, sea un aprendizaje que pueda perdurar para toda la vida. De esta

forma, si trasladamos esta premisa al aprendizaje de los valores, las normas, así como de las emociones y sentimientos los cuales se encuentran transversales e inherentes al propio entorno dialógico de aprendizaje, será también como se consiga que estos valores, emociones y sentimientos sean interiorizados y acaben formen parte de la manera de actuar y comportarse del alumnado.

Educar en la amistad desde la primera infancia en los centros educativos y profundizar en los valores implicados en la construcción de la amistad verdadera, va a favorecer un aprendizaje que contribuya a reconocer y a elegir amistades profundas y transformadoras. Además, educar en la amistad es un factor de protección frente a la violencia y, por lo tanto, contribuye a la prevención de la violencia (Dunn, 2004). Así como, se estarán abordando aprendizajes que serán relevantes a lo largo de toda la vida de las niñas y de los niños.

En el VII Encuentro Internacional de Comunidades de Aprendizaje, celebrado en Madrid en 2019, la ponencia de clausura “Amor y amistad como antídoto a la violencia de género”, a cargo de Patricia Melgar, Sandra Racionero y Rocío García-Carrión, incidía en la importancia del amor y la amistad como sentimientos que comportan relaciones que van a generar entornos de solidaridad, igualdad y libertad. Para ello, las ponentes mostraban que es fundamental dotar de herramientas a nuestro alumnado para que pueda construir relaciones igualitarias en entornos de aprendizaje seguro que les permita entrenar estos sentimientos. Se trata de un primer paso importante en la construcción de una sociedad del mañana que tome como referencia estos mismos valores, y en que la violencia no tenga cabida.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no son los sentimientos que predominan en las relaciones sociales. Lo cual hace más necesario este trabajo en los centros educativos. Como ya mostrábamos en otros apartados, diversas investigaciones (Puigvert et al., 2019) señalan de la existencia de un discurso dominante coercitivo que empuja a escoger relaciones con personas que no tratan bien y a las que se les dota de atractivo, lo cual se

relaciona con el aumento de las relaciones que comportan violencia de género en los y las adolescentes. Ante esta realidad es necesario transformar las relaciones a partir de una educación en el amor que distinga de las relaciones que comporten coerción, abuso o dominio. Una educación que promueva relaciones satisfactorias que promuevan bienestar y salud a través de interacciones sociales transformadoras libres de coacción que consigan mover el deseo hacia modelos alejados de la coerción y el dominio, y por tanto asegurando que las decisiones sean más libres. De esta forma, favorecer la construcción de relaciones de mayor calidad que favorezcan a su vez un buen rendimiento académico (Thapa et al., 2013).

Los centros educativos se convierten en el lugar ideal donde educar en los sentimientos, emociones y valores que contribuye a romper con la violencia de género. Conseguir transformar las escuelas en base a los mejores valores y sentimientos en los que se quiere educar, a partir de transformar los entornos de aprendizaje. Entornos de aprendizaje en los que se ofrezcan las herramientas que así lo permitan, a partir de prácticas educativas como las Tertulias Dialógicas, los Grupos Interactivos o el Club de los Valientes (Flecha, 2015). Conseguir que los centros educativos sean espacios donde, desde la primera infancia, las amistades sean el ábrete sésamo a otros mundos posibles, como el psicólogo Jerome Bruner apunta en el prólogo del libro de Dunn (2004), al señalar la amistad como un tesoro que acompañará durante toda la vida adulta.

G. Educar en el consentimiento

Educación en el consentimiento (Flecha et al., 2020) es otra clave en prevención de la violencia de género. Aunque el consentimiento se atribuye a situaciones donde se ha dado un delito sexual, esto no quiere decir que no se pueda educar para prevenir desde edades tempranas estas conductas, o incluso para educar en el consentimiento cuando se tratan temas más cotidianos como por ejemplo si quieren o no ser abrazados, o jugar a un juego o no, o incluso no permitir que se dé ningún tocamiento sin consentimiento. En definitiva, educar

en el consentimiento es un aprendizaje que consiste en respetar los límites que las personas establecen para sentirse seguras, preservar su dignidad y construir relaciones saludables en todas las edades, y esto se construye desde las primeras edades.

Al hablar con el alumnado sobre el consentimiento a partir de poner en práctica estrategias y recursos desde todas las edades educativas, ya sea desde la educación infantil hasta la universidad, se contribuyendo a la prevención de la violencia de género.

En los centros educativos estas estrategias pueden consistir en enseñar el derecho a establecer los propios límites de cada uno o una, así como respetar el de los demás. Una de estas estrategias es educar en el “no es no”, como respuesta que se puede ejercer cuando alguien no quiere hacer o recibir al mismo tiempo que se enseñar a respetar el “no”. Se trata de respuestas que se entrenan y ponen en práctica ante conductas que no se quieran aceptar, y que en un futuro van a prevenir de la violencia. Educar en el consentimiento en las relaciones se comienza a construir desde las primeras edades, exige una intervención desde la etapa educativa de la educación infantil para asegurar una efectiva prevención de la violencia de género.

En este punto finalizamos el apartado dedicado a reunir las evidencias científicas internacionales de las que se dispone para abordar la detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar.

2.4.2 Respuesta a la violencia de género en los centros educativos del territorio español

En esta tesis doctoral un objetivo es estimar como están afrontado los centros educativos del territorio español la violencia género y la gestión de la convivencia. La finalidad de acercarse a conocer esta realidad es detectar qué necesidades presentan y ofrecer recomendaciones que puedan contribuir a mejorar su respuesta.

A continuación, presentamos el análisis que se ha llevado a cabo a partir de una revisión documental de la literatura científica sobre el abordaje de la violencia de género y la mejora de la convivencia en los centros educativos en España. El análisis está acotado a los últimos cinco años, de 2014 a 2019, con el fin de mostrar un análisis que refleje lo mejor posible la actualidad. La bibliografía utilizada en la revisión se puede consultar en el ANEXO 2 de la presente tesis doctoral.

También se han considerado para la elaboración de este análisis dos informes se han estimado relevantes por las aportaciones que presentan al objeto de estudio de en este apartado de la tesis doctoral. Uno de ellos desarrollado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) de la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Y otro por la entidad Amnistía Internacional. Se hace referencia al siguiente plan e informe:

- Plan Estratégico de Convivencia Escolar (2016-2020) del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (Bonell et al., 2016).
- Informe "HACER LA VISTA.. ¡GORDA!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos Humanos (Amnistía Internacional, 2019).

Los centros educativos en el estado español disponen de su propio Plan de Convivencia (Ley 3, 2020). Es la herramienta que ha de servir para la promoción de la convivencia a nivel comunitario en un centro. En el marco de cada autonomía, la Administración Educativa desarrolla la normativa que se facilita a los centros educativos para que elaboren su propio plan de convivencia. Este Plan ha de incorporar sus propias normas de organización y funcionamiento y una comisión de convivencia que garantice su cumplimiento. Se trata de un documento que se incorpora a la Programación General Anual de cada centro y debe recoger todas las medidas. El plan tiene que incluir a toda la comunidad educativa, haciendo hincapié en la prevención y la resolución de conflictos.

De esta forma, el plan de convivencia de cada centro incluye una programación de actividades dirigidas a fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas, las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento y actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

Con el fin de orientar y marcar un camino en el trabajo de la convivencia de toda institución escolar, El Ministerio de Educación Cultura y Deporte publicó en 2016 el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar Confiar en la fuerza de la educación*, tras consultar con las comunidades autónomas y la comunidad educativa. La finalidad es ofrecer una guía a los centros que asegure avanzar en la mejora de la convivencia. Tal y como lo expresa el propio Plan:

“Contribuir a la ampliación y mejora de las actuaciones llevadas a cabo para el cuidado de la convivencia en los centros, a través de la facilitación de recursos y promoviendo la implementación de aquellas actuaciones educativas que han demostrado su eficacia en entornos muy diversos y que han sido avaladas por la comunidad científica internacional como garantes de la convivencia y el éxito escolar.”
(Bonell et al., 2016, p. 11)

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar se diseñó con la pretensión de ir desarrollándose a partir de diferentes líneas de actuación y medidas específicas aplicables de manera progresiva entre 2016-2020, aunque en la actualidad gran parte de estas no se han llegado a implementar.

El análisis que presenta esta tesis doctoral respecto a la respuesta de los centros educativos en el abordaje de la violencia de género trata de ahondar en las dimensiones de la convivencia escolar. Para ello, trata de prestar atención y examinar la problemática de la

violencia escolar a partir de su detección, intervención e intervención. La finalidad del análisis es ofrecer una visión general sobre cómo los centros educativos están afrontando el reto de la convivencia, y así acercarnos a conocer cuál está siendo su respuesta.

Las investigaciones seleccionadas en la revisión documental se han analizado siguiendo las categorías establecidas en el punto 3.4.2 *Evidencias para la detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar*, con el fin de facilitar una mejor triangulación de los datos. De esta forma, el apartado que presentamos a continuación consta de tres subapartados: la detección, la intervención y la prevención. Dentro de cada uno se han agrupado los estudios seleccionados y posteriormente analizado, tomando como referencia las mismas categorías definidas en el apartado evidencias científicas.

El objetivo es obtener una perspectiva general sobre la respuesta que están dando los centros educativos en el territorio español a temas relacionados con la convivencia en general, y al abordaje de la violencia de género en particular.

2.4.3 Desde la detección

En este subapartado hemos incluido las investigaciones que están profundizando en la detección de la violencia escolar, destacando que el mayor número de investigaciones seleccionadas se encuentran en esta categoría. Es decir, una parte significativa de las investigaciones seleccionadas que abordan la convivencia y la violencia en el entorno escolar se dirigen a analizar, identificar, esclarecer y reconocer cómo, cuándo y de qué manera se está dando la violencia en el contexto escolar y la conducta violenta.

Así mismo, los diversos estudios analizados muestran que cuando se trata de abordar la mejora de la convivencia, las dos formas de violencia escolar más investigadas en los centros educativos españoles son el acoso escolar y el ciberacoso. La prevalencia del acoso escolar y el maltrato entre iguales es una problemática generalizada en los centros. En la

etapa educativa de secundaria es donde más investigación hay desarrollada, aunque se refleja que cada vez hay más investigaciones desarrolladas en la etapa educativa de primaria que muestra que la violencia escolar ya está presente en estas edades.

En definitiva, según el análisis de las investigaciones seleccionadas, se detecta que una mayor parte de la investigación que aborda la violencia escolar está dirigida a profundizar en temas relacionados con el acoso escolar, tanto presencial como en línea. Se trata de estudios que de manera más significativa se dirigen a profundizar sobre sus mecanismos, con el fin de facilitar una mayor comprensión del acoso escolar. Es por ello por lo que se considera que son estudios que contribuyen principalmente a mejorar la detección y la identificación del acoso en el entorno escolar.

En cambio, se identifica que se cuenta con un menor número de investigaciones dirigidas a evaluar prácticas implementadas en los centros educativos como respuesta al acoso escolar y el ciberacoso. De lo cual se puede deducir que se da una baja respuesta al acoso y, por tanto, puede ser señal de una falta de respuesta unificada frente al acoso escolar, a pesar de que las investigaciones nacionales e internacionales indican que la envergadura de la problemática es significativa. La necesidad de una respuesta unificada y generalizada frente al acoso es detectada en este estudio (Nocito, 2017) realizado a partir de una revisión documental sobre el acoso escolar en España. Señala la falta de un programa común basado en la evidencia para la prevención del acoso escolar a nivel estatal. Así como, la necesidad de una formación del profesorado que le capacite en estrategias que le permita la detección del acoso escolar. El estudio alerta de la urgencia de conocer cómo está impactando el acoso escolar en la población estudiantil, y remarca la importancia de una intervención temprana y un trabajo preventivo que se inicie en la etapa educativa de la educación infantil para hacer frente al acoso escolar.

Este otro estudio (Carrera-Fernández et al., 2019) corrobora la prevalencia del acoso escolar en la etapa educativa de primaria, lo cual es muestra de que está presente en edades

tempranas. Los resultados que presenta asocian determinadas variables escolares a un perfil más o menos vulnerable a ser víctima de acoso, como el sentido de pertenencia en la escuela, el absentismo o confianza de los estudiantes en las materias STEM. Se trata de un amplio estudio en el que participaron 4756 alumnos y alumnas de educación primaria españoles de cuarto curso quienes completaron la encuesta estandarizada TIMMS 2015. Los resultados muestran que hay cuatro grupos de víctimas, dos caracterizadas por la victimización múltiple, bullying y cyberbullying. De sus resultados también señalamos que hubo diferencias significativas de género entre los grupos. El porcentaje de niñas en el perfil de víctimas de acoso severo fue mayor. Sin embargo, en general, se da una mayor presencia de niños en los diferentes grupos de víctimas. Las variables escolares consideradas se asociaron de forma diferencial según el género. El sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela no era el mismo para niñas y niños, ni tenían la misma actitud hacia el absentismo.

Más variables que muestran diversos estudios en relación con el acoso es el origen cultural, por lo que la discriminación por pertenecer a un determinada cultura puede estar presente en escuelas multiculturales (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). También se detecta un alto grado de victimización en las residencias de actividad física (Zurita et al., 2015).

A pesar de contar con estudios que demuestran la prevalencia del acoso escolar en los centros educativos, según el informe publicado por Amnistía Internacional (2019), en estos momentos en España no se dispone de un seguimiento de los casos registrados de acoso escolar. Contar con estos datos contribuiría a identificar los factores de riesgo y evaluar el impacto acumulativo del acoso escolar en los diferentes grupos. Es por ello por lo que Amnistía Internacional exige al Ministerio de Educación que implemente la Estrategia 2016-2020, en que una de sus actuaciones es recabar datos estadísticos a nivel estatal a través del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En España, aunque se reconoce la prevalencia del acoso escolar, se dispone de poca investigación que aporte datos estadísticos del mismo.

Por otro lado, destacamos el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación dirigido por Díaz-Aguado et al., (2013) que analizan el acoso escolar desde una perspectiva de género, corroborando la influencia del género en el acoso. Los resultados obtenidos, a partir de los datos del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, ofrecen un diagnóstico del acoso y del maltrato entre adolescentes que incluye nuevos tipos de acoso y abuso entre iguales y el papel del grupo. Con una muestra de 23.100 estudiantes de educación secundaria obligatoria destaca los siguientes hallazgos. Primero, que los y las adolescentes señalan que tanto el *bullying* como el *ciberbullying* responden a la reproducción del modelo de relaciones basadas en el poder donde hay sumisión/dominio, al igual que ocurre con el racismo o el sexismo. Se trata de relaciones que no proviene de la escuela, sino del macrosistema social, pero que la escuela puede caer en su reproducción si no interviene. Y segundo, los y las adolescentes consideran que la medida preventiva más efectiva es el grupo de iguales, reconociéndose como parte del problema, pero también parte de la solución.

Encontramos diversos estudios que establecen una relación entre sexismo y acoso escolar, lo cual nos permite deducir que los diferentes tipos de violencia escolar pueden compartir la misma raíz. Asimismo, a pesar de que la violencia de género en el entorno escolar está poco investigada se observa que cada vez se cuenta con más investigaciones que analizan el acoso escolar contemplando la variable de género.

Es el caso de este estudio desarrollado en un centro de secundaria de Asturias (Álvarez-García et al., 2014), dirigido a identificar los tipos más comunes de violencia, y analizar la edad y el género del alumnado, concluyendo que género y edad son dos variables que influyen en el nivel percibido de violencia, observando diferencias al respecto.

También es el caso de este otro estudio (Carrera-Fernández et al., 2018) que identifica la influencia del género con el acoso escolar al relacionarlo con las creencias sexistas entre los y las adolescentes, especialmente entre los jóvenes varones. Sus resultados muestran que el sexismo tiene un efecto significativo en los comportamientos

implicados en el acoso escolar, por lo que considera que deben ser aspectos para tener en cuenta en el diseño de medidas de prevención.

Y por último, esta otra investigación (Carrera et al., 2013) llevada a cabo con alumnado adolescente de secundaria con el objetivo de evaluar la influencia de los estereotipos de género, el sexismo y la homofobia en las actitudes relacionadas con el acoso escolar y comportamientos de acoso. Concluye que hay una diferenciación entre sexismo benevolente y sexismo hostil, relacionando este último con actitudes y comportamientos más favorables hacia el acoso escolar.

La vinculación del acoso escolar con el género también es detectada en otros estudios desarrollados en Primaria, lo cual señala la importancia de una intervención temprana, dirigida a la primera infancia. Es el caso del estudio (Moreno y Márquez, 2016) que analiza las diferencias de género en la comprensión de la violencia en las escuelas de primaria. Concluye que la violencia percibida por los y las estudiantes en el entorno educativo tiene un componente claro de género y en ambos sexos se muestra la internalización desde su infancia, de un modelo de socialización que se reproduce diferente para los niños y las niñas. Por lo que sugiere la importancia de un debate en la comunidad educativa. A mismo tiempo, que considera la necesidad de adoptar una perspectiva de género en la enseñanza, formación e investigación, y especialmente en la política educativa, para avanzar hacia la igualdad de derechos entre hombres y mujeres desde las primeras edades.

Conocer de qué manera se visibiliza el acoso escolar y con qué conductas se presenta es una clave para su detección. Este aspecto es analizado en este estudio (Conde y Ávila, 2018) que profundiza sobre el acoso escolar en Primaria. Aporta datos sobre cómo se da el acoso escolar e identifica conductas de abuso directo e indirecto, seguido de exclusión social y abuso físico y verbal directo.

En esta misma línea también este estudio (Carrera-Fernández et al., 2013) llevado a cabo con una muestra representativa de 1500 estudiantes españoles de secundaria obligatoria, con el fin de medir los diferentes tipos de acoso escolar, y que desvela los tipos de acoso escolar se dan en la escuela. Indica que se da una relación inversa entre la gravedad y la prevalencia de los comportamientos de acoso escolar. Siendo el abuso verbal es tipo más común de comportamiento abusivo. Identifica una diferencia según el género; los niños son más físicos, mientras que las niñas son más de tipos relacional y psicológico.

Otro aspecto identificado respecto a la detección de la violencia escolar, son los mecanismos efectivos para una detección precoz del acoso escolar y el acoso en línea.

Es el caso de este estudio (Greco et al., 2017) que señala dos aspectos clave para la detección precoz del acoso. Por un lado, el rol de las personas que trabajan en los centros escolares. Y por otro, conseguir que el alumnado denuncie y pueda disponer del apoyo especializado en estos casos, con el fin de poder minimizar las consecuencias negativas del acoso escolar. El presente estudio desvela como de importante es la notificación de sospecha, ya que va a favorecer la detección temprana. También destacamos entre sus aportaciones, la importancia de superar ciertos conceptos erróneos para conseguir aumentar la denuncia. Lo cual señala se puede superar creando conciencia entre el personal escolar, diseñar nuevos programas de formación o intervenciones, y adaptar la dinámica escolar a la luz de estos hallazgos.

Pero según lo que nos aporta el informe Amnistía Internacional (2019) tanto la formación permanente como la inicial, en el Grado de Primaria o en el Master de Secundaria estos temas si se están tratando se hace de una manera muy superficial.

El Ministerio de Educación creó en 2007 el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar con el fin de obtener datos, pero según desvela dicho informe de Amnistía

Internacional (2019) este no está funcionando como debiera, ya que no existe evidencia que las llamadas recibidas estén siguiendo el procedimiento establecido.

En cambio, hay estudios que no solo constatan la prevalencia del acoso escolar, sino que incluso remarcan que es una problemática que va en aumento. Por ello, cabe señalar que nos encontramos ante una realidad que hace necesaria una medida válida, fiable y precisa para detectar los casos de acoso escolar, así como, fomentar la importancia de dedicar esfuerzos continuos a crear conciencia para prevenir este fenómeno.

En relación con las herramientas de detección, hemos encontrado algunos estudios que muestran que algunas de las herramientas utilizadas para la detección de acoso escolar son aquellas que analizan el clima escolar.

Es el caso de la escala "*School-wide Climate*" considerada un instrumento fiable y válido para la evaluación multidimensional del clima escolar, a partir de ser utilizado con una muestra de 2447 alumnos de primaria de Chile y España. Esta práctica se encuentra ampliamente extendida en los centros educativos. Sin embargo, alerta que hasta ahora los instrumentos diseñados para medir este fenómeno generalmente recopilan datos sobre aspectos específicos del constructo, en lugar de comprender el constructo en su totalidad (Muñoz et al., 2018).

Otro aspecto que no queremos pasar por alto, son las consecuencias de sufrir acoso escolar, como la ansiedad, daños psicológicos incluso el suicidio. Es a través de los medios de comunicación que en ocasiones hemos podido conocer estos casos graves que han sucedido en nuestro territorio. Casos que hay que considerarlos como la punta del iceberg, es decir, como la parte visible de una realidad mucho más extendida que actualmente está presente en las escuelas y institutos de secundaria, la perpetuación del acoso escolar y la violencia de género. Según lo que nos aportan las investigaciones, no podemos considerarlo como casos excepcionales.

El informe mundial de la Organización de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños y niñas (Pinheiro, 2006) mostraba que el acoso escolar afecta especialmente a las personas que aparentemente no se ajustan a las normas predominantes de sexo y género. El informe *Out In The Open* de la UNESCO publicado en 2016 señalaba que estudiantes de diferentes partes del mundo consideraban que la no conformidad de género desembocaba en niveles significativamente superiores de violencia y acoso escolar (UNESCO, 2016).

Como ya vimos en el primer punto de este mismo capítulo respecto a las orientaciones internacionales en el abordaje de la violencia en el contexto escolar, hay estudios que confirman la existencia de grupos que están en una situación de mayor vulnerabilidad frente a la violencia. Esto no hace más que despertar la atención hacia estos grupos, al ser susceptibles de ser discriminados por razón de género, incluyendo la violencia de género, la homofobia, la bifobia y la transfobia, la raza, cultura o color de la piel, la religión, la discapacidad o el estatus socio económico. Un aspecto que es importante tener en cuenta al abordar la detección.

En esta línea, esta investigación (Carrera-Fernández et al., 2019) presenta datos interesantes. Con una muestra transcultural de 2410 estudiantes españoles y portugueses, examina la influencia combinada de variables de género (específicamente los estereotipos de género, el sexismo y el sexismo/ transfobia), así como el racismo/xenofobia y las actitudes hacia los roles del acoso escolar en la violencia de género. Los resultados muestran que la instrumentalización, el sexismo hostil, el sexismo /transfobia, el racismo/xenofobia, y las actitudes positivas hacia el acosador se correlacionaron positivamente con la violencia de género. También se observa un patrón inverso, la expresividad, el sexismo benevolente y las actitudes positivas hacia el defensor se correlacionaron negativamente con la violencia de género. Los resultados revelan la necesidad de implementar políticas educativas inclusivas para la mejora de la salud escolar, que promuevan la expresividad, las actitudes igualitarias y la diversidad sexual y cultural.

Con relación al ciberacoso, en los últimos años se ha dado un creciente interés a investigar este fenómeno, aunque hasta el momento se ha centrado en investigarlo de manera mayoritaria en los y las adolescentes. Sin embargo, dados los efectos duraderos que puede acarrear sufrir acoso escolar y ciberacoso, es necesario comprender su prevalencia en las diferentes etapas educativas del alumnado. Es por ello algunos estudios (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018) pretenden aclarar la prevalencia del acoso escolar y el ciberacoso entre los y las estudiantes de los grados 5º y 6º de primaria en una muestra de 1.993, cuyos resultados dan visibilidad que también hay una alta prevalencia del acoso escolar y ciberacoso en la etapa educativa de primaria.

Otra categoría identificada relacionada con la detección que se ha analizado en los estudios es la importancia de incluir a todos los agentes de una comunidad en el proceso de detección de la violencia escolar. Este aspecto es estudiado en algunas investigaciones llevadas a cabo en los centros educativos de España que han tratado de analizar variables del contexto y su influencia en favorecer o desfavorecer la detección del acoso escolar o el ciberacoso. Entre ellas encontramos un estudio (García et al., 2015) que examina la diferencia entre la influencia de las variables individuales y las variables contextuales en la prevalencia del acoso escolar y el ciberacoso. Sus conclusiones son de interés por atribuir el peso explicativo a los elementos sociales inmediatos y el contexto educativo, como elementos que pueden marcar la diferencia.

Entre los estudios que identifican el clima escolar como variable que guarda una influencia en el aumento o disminución del acoso, encontramos un estudio comparativo (van der Meulen et al., 2019) llevado a cabo con alumnado de secundaria en España y Holanda. Señala que en ambos países el alumnado involucrado en situaciones de acoso escolar o ciberacoso, tanto como víctimas como agresores, tienen percepciones negativas del clima de centro. Estos hallazgos sugieren que las investigaciones futuras deberían centrarse en las relaciones de causa-efecto de estos factores, que podrían incluir medir los efectos sobre la

prevalencia del acoso escolar de una intervención dirigida a la reducción de distorsiones cognitivas egoístas en acosadores y observadores y la mejora del clima moral escolar

También cabe destacar investigaciones que estudian el clima escolar, el grupo de iguales y el apoyo familiar como factores que pueden promover la protección frente a sufrir acoso. Son estudios que inciden en señalar que un entorno escolar positivo reduce el acoso escolar al mostrar que escuelas con una baja disciplina y un trato injusto y poco igualitario del profesorado existe una mayor prevalencia de acoso escolar. También se ha observado que en aquellas en que el alumnado que no se involucra en situaciones de acoso escolar es más propenso a ser amable y ayudar, en relación con quien ejerce el acoso o es acosado. Es por ello por lo que el apoyo social y la comunicación en la familia es un factor de protección ante el acoso escolar. Aunque cabe indicar que son factores que cabría trabajar desde la escuela, ya que pueden estar directamente relacionados con responsabilidades del centro escolar respecto a temas de convivencia (UNESCO, 2019).

Es el caso de esta publicación (Sergio y Giró, 2016) que resalta que la implicación y el compromiso de las familias es necesario en el sistema educativo, no solo para la mejora del rendimiento escolar sino también para promover sociedades más democráticas. El estudio muestra la paradoja que se da en torno que a pesar de que las evidencias muestran la importancia de la implicación de las familias, las legislaciones educativas han influido en una mayor individualización de la participación, y han reducido la importancia de las familias en algunos órganos como el Consejo Escolar. Por ello, investigaciones que analizan la participación de las familias en las escuelas (Silveira, 2019) tratan de aportar claves dirigidos a construir modelos de participación que ayuden a superar, por un lado, la brecha existente entre maestros y familias en materia de gobierno escolar, y por otro, la participación y colaboración de los familias en la educación de sus hijas e hijos.

También es muestra de ello este estudio (Etxeberria et al., 2017) que trata de esclarecer los aspectos que comportan el éxito de las 32 escuelas de primaria y secundaria

con buenos resultados del País Vasco. Sus resultados señalan como el desarrollo del clima escolar está vinculado al compromiso de los y las docentes con el trabajo educativo, la participación, el trabajo en equipo y la gestión participativa. Por ello, el estudio concluye con la sugerencia de ampliar la comprensión del clima escolar más allá de la convivencia entre estudiantes, e incluir los procesos de trabajo en equipo y la participación democrática en el plan de convivencia de los centros educativos, es decir, hacer real que las escuelas sean espacios democráticos.

Los resultados de esta publicación (Gimenez-Gualdo et al., 2011) también indica que el centro educativo requiere de una reorganización que incorpore el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa de alumnado, familiares, profesorado, etc. Su contribución principal con orientaciones y acciones dirigidas a prevenir y a erradicar la violencia de género y la violencia por homofobia, bifobia y transfobia a través de la organización y gestión de los centros educativos. Algunas de estas acciones son promover una educación inclusiva, la democratización de los centros, la visibilización y no trivialización de la violencia y, principalmente, la participación y posicionamiento activo de toda la comunidad educativa contra el bullying y a favor de las víctimas.

Otros hallazgos (Macia, 2018) en esta misma línea, revelan que las escuelas que implementa múltiples acciones y prácticas interesantes para superar barreras comunicativas entre escuela y familias, son relevantes por contribuir a mejorar dicha comunicación.

Conseguir la implicación y participación de las familias es un reto actual de las escuelas, al mismo tiempo que una de las claves del éxito educativo, ya que las evidencias muestran que dicha participación comporta una mejora en el clima escolar así como en los niveles de aprendizaje (Flecha, 2015). A pesar de ello, la participación real y efectiva de la comunidad aún es un asunto pendiente en la mayoría de las escuelas. Esta investigación (Álvarez-Álvarez, 2016) presenta los Grupos Interactivos como estrategia específica de participación educativa de la comunidad en el aula. Es una Actuación Educativa de Éxito

avalada por el proyecto europeo INCLUD ED (Flecha, 2015) definidas como actuaciones educativas efectivas que mejoran el aprendizaje del alumnado y también la convivencia. El estudio examina los grupos interactivos como una práctica educativa que consigue eliminar barreras a la participación de la comunidad en los espacios de aprendizaje de la escuela, e incluso consigue que aumente la participación de las familias en otros espacios educativos.

Más investigaciones demuestran las ventajas de la colaboración de escuela y familia, y los beneficios que comporta. Este estudio (Rios et al., 2018) aborda la relación de la educación de las familias y el mantenimiento de la doble moral, entendiéndolo como uno de los factores que perpetúa la violencia de género. La investigación presenta pruebas sólidas que confirman la presencia de un lenguaje de la ética que reproduce modelos estereotipados de atracción en las relaciones heterosexuales, que vacía de atractivo a las personas buenas e indirectamente contribuye a mantener el vínculo entre el deseo y la agresividad, y como las familias tienden a reproducirlo.

Cuando hablamos de convivencia, es importante tener en cuenta las escuelas que se encuentran en entornos socialmente desfavorecidos, las cuales deben ser una prioridad.

Esta investigación (Rovira et al., 2016), desarrollada en escuelas situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos en Madrid, Barcelona, Sevilla y Valencia muestra la importancia que tienen las dimensiones institucionales internas y la incidencia del liderazgo pedagógico de la dirección y del profesorado en el logro académico.

También es referente contar con investigaciones como la de García et al., (2019) al mostrar experiencias que están consiguiendo resultados de éxito que consiguen superar el determinismo educativo que establece el logro académico según el nivel socioeconómico y educativo de las familias. Esta investigación (García et al., 2019), llevado a cabo en ocho escuelas de primaria Comunidad de Aprendizaje (Elboj et al., 2002) en cinco comunidades autónomas las cuales se encuentran en zonas de desventaja social a porta resultados

muestran los beneficios que comporta la solidaridad promovida por las personas voluntarias que participan en la formación de familiares. La formación de familiares en entornos de vulnerabilidad social es considerada como una estrategia que consigue la mejora educativa (Flecha, 2015). Entre los resultados principales de la investigación se destaca que las personas voluntarias contribuyen a fortalecer las dinámicas de solidaridad dentro de las escuelas y a mejorar el clima escolar.

2.4.4 Desde la intervención

En este apartado hemos incluido aquellas investigaciones que se han analizado a partir de la revisión documental, y son muestra del trabajo que se está llevando a cabo en los centros educativos españoles con relación a los programas de intervención ante la violencia escolar. En términos generales, el análisis realizado permite vislumbrar lo que ya algunas investigaciones apuntan, la falta de una respuesta unificada frente a lo que se presenta como un problema generalizado presente en todos los centros educativos, la violencia escolar.

Aunque hay investigaciones que muestran resultados sobre la implementación de programas o prácticas educativas basadas en la evidencia, en la actualidad no existe un seguimiento longitudinal de ninguno de ellos. Uno de los modelos de intervención que algunos estudios recogen en sus resultados es el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (Flecha, 2015) que se aborda en la tesis doctoral por ser el modelo acorde con el enfoque que se adopta. Aunque la implementación de esta práctica basada en la evidencia es relativamente incipiente, los resultados publicados hasta el momento muestran el éxito en la transformación de los centros educativos en espacios seguros, con tolerancia cero a la violencia que promueven relaciones respetuosas y no violentas.

Es el caso de esta investigación de (Oliver et al., 2009) que demuestra como abrir las escuelas a todas las mujeres desde un enfoque dialógico permite un cambio en los enfoques de intervención ante la violencia de género. Este estudio esclarece que son importantes todas

las voces para identificar las situaciones de violencia de género que viven las niñas, así como el diseño de procesos escolares para prevenir de la violencia que afecta a estas. Y es así, cuando tras adoptar un enfoque dialógico en las escuelas, son todas las voces de todas las mujeres, no solo las expertas, las que participan en el diseño de la implementación de los programas para prevenir la violencia de género.

En misma línea, encontramos el estudio (Villarejo-Carballido et al., 2019) que analiza la evidencia obtenida a partir de la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) para erradicar el comportamiento del ciberacoso en una escuela primaria de Cataluña. El MDPRC es una de las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas por el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015). La evidencia recopilada indica que la implementación del MDPRC contribuye a superar el ciberacoso al conseguir que las niñas y los niños aumentan su confianza para rechazar la violencia, las y los estudiantes apoyen más a las víctimas y toda la comunidad está involucrada en la tolerancia cero a la violencia. Esta investigación remarca que cuando se hace referencia al ciberbullying los y las menores pueden encontrarse riesgos no solo entre los iguales, sino que también pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad al verse atrapados en situaciones ilegales a través de contactos iniciados online. Prevenir este tipo de problemas forma parte de los retos a los que los centros educativos se enfrentan en la actualidad. Es por esto, que el estudio (Villarejo-Carballido et al., 2019) incide en remarcar que parte de la intervención en temas de ciberbullying debe ser dedicada a educar a los y las menores sobre cómo se pueden usar las tecnologías para el cambio social, así como, en familiarizarse con la forma en que se promueve dicho cambio, por ejemplo, mediante el uso de plataformas para proteger los derechos de las mujeres jóvenes.

Otra de las categorías en relación con la intervención es el modelo de intervención comunitario. Entre los estudios analizados se encuentran investigaciones que se focalizan en analizar y profundizar en cómo conseguir implicar a toda la comunidad educativa,

especialmente a las familias, ya que este aspecto guarda una influencia positiva en cuestiones relacionadas con la convivencia. Es el caso de este estudio (Díaz y Bartolomé, 2016), llevado a cabo con alumnado de secundaria en Talavera de la Reina, que identifica que la baja percepción de apoyo social de los compañeros y compañeras, del centro educativo y las familias aumenta el riesgo de victimización por acoso relacional, verbal y físico. Además, una menor percepción de apoyo social por parte de las familias comporta un aumento de la probabilidad de victimización por acoso relacional y verbal.

El apoyo social que se pueda recibir del grupo de iguales, el centro educativo y la familia es un factor de protección frente al acoso. La comunidad científica internacional evidencia el enfoque comunitario como el más efectivo, considerando que las medidas de organización de un centro educativo pueden favorecer la implicación de la comunidad educativa en el trabajo conjunto en prevención de la violencia, pudiendo establecer en modelo de organización de un centro establecer nuevas vías de participación a la comunidad.

La organización escolar y su vinculación con la participación de la comunidad es un aspecto abordado en esta investigación (Grané y Argelagués, 2018) que representa el Modelo de Educación comunitaria para familias, escuelas y comunidades que proporciona evidencia de éxito en los procesos de educación comunitaria, señalando elementos que favorecen estos resultados positivos. Estos elementos los enumera en el papel activo del equipo directivo de la escuela, el desarrollo de un liderazgo basado en la colaboración, la promoción de la corresponsabilidad educativa, especialmente entre las familias, la generación de espacios de encuentro comunitario, y, por último, la apropiación del modelo por uno o más agentes.

Otra de las categorías que implementan relacionados con la intervención es la promoción de entornos de apoyo y proactivos ante los conflictos y la violencia, conocido con el término *Bystander intervention*. Este concepto queda reflejado en algunos estudios que

analizan los distintos tipos de roles que se dan en las situaciones de violencia y cómo influyen en el mantenimiento o no del acoso.

Una de estas investigaciones es este estudio llevado a cabo en la provincia de Huelva en la etapa educativa de primaria y secundaria (Conde y Ávila, 2018). Analiza la influencia que ejerce la presencia de la persona que “observa” ante situaciones de acoso escolar, en sus diversas manifestaciones y en el sentimiento de abuso. Se considera como bystander pasivo el que observa, pero no actúa, lo que le convierte en parte implicada de la situación de acoso, y por lo tanto cómplice, ya que, aunque no actúa directamente, si lo hace indirectamente.

Los resultados de esta investigación son acordes a lo que la comunidad científica internacional señala respecto a la inconveniencia de adoptar un rol neutro ante una situación de acoso escolar, ya que contribuye a perpetuar la violencia. Por tanto, es necesario educar en la importancia de tomar un papel activo y posicionarse ante las situaciones de acoso, implicándose y actuando siempre a favor de la víctima y de quienes le apoyan.

Otros roles analizados en el acoso escolar es el papel del profesorado. Pues su posicionamiento ante el acoso escolar tiene una influencia significativa. Esta investigación (Podestá, 2019) ofrece un análisis del acoso escolar que va más allá de aquellas variables centradas en el individuo, y analiza las interacciones y el contexto en general donde surge la problemática. En este caso, su objetivo de análisis es el rol del y la docente y sus funciones dentro de la intervención escolar. Para ello analiza a través del proyecto de intervención escolar de la campaña de sensibilización “Stop Acoso escolar” realizada en 2017 en Sant Boi de Llobregat de Barcelona. El análisis que aporta ayuda a comprender y conceptualizar la participación del profesorado ante este tipo de experiencias. Concluye que su rol viene determinado por su capacidad de intervenir y su conocimiento sobre el procedimiento a seguir cuando se sospecha o se detecta una situación de acoso escolar. También aporta que estudios como éste, que analizan el rol del profesorado ante el acoso, hacen latente la falta

de formación, lo cual es una limitación al no contar con una capacitación que le permita detectar, intervenir o prevenir.

También destacamos un estudio (Vives-Cases et al., 2019) que analiza el programa "Cinema Voice", dirigido a abordar la prevención de la violencia de género en adolescentes. Este programa está siendo evaluado en el momento que se analiza, por lo que en un futuro podría aportar nuevos hallazgos. El programa trabaja la promoción de factores de protección (o activos) contra la violencia de género, como las habilidades de comunicación, la empatía y la capacidad de resolución de problemas a través de una intervención educativa participativa basada en las fortalezas de los y las adolescentes. El estudio, que se encuentra en fase inicial, involucra a alumnado de secundaria de seis países europeos. Las medidas tomadas en sus resultados son respecto al apoyo social, el machismo, el sexismo, la tolerancia a la violencia de género, la resolución de problemas sociales y la asertividad, así como, la participación en el bullying/ cyberbullying. Se espera que los resultados de esta intervención educativa puedan promover activos de protección entre los y las adolescentes adscritos a centros de secundaria.

Otro programa de intervención es Cyberprogram 2.0, enfocado a la prevención del ciberacoso. El estudio (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) evalúa los efectos del programa de intervención y prevención con una muestra de 176 adolescentes que han cursado la educación secundaria obligatoria en el País Vasco. Los resultados confirman, tras prueba de pretest y post test, que el programa estimuló significativamente al detectar una disminución de la cantidad de conductas de acoso escolar y ciberacoso sufridas y/o llevadas a cabo, medidas según el nivel de victimización, la perpetración o victimización agresiva. Lo cual se deduce que es debido a un aumento de la capacidad de empatía entre los y las adolescentes participantes.

Otro modelo de intervención que destacamos es el modelo mediador que, a pesar de ser un modelo superado por el modelo comunitario, es un modelo que se desarrolla en el

contexto escolar. En el análisis que presentamos tratamos de mostrar los aspectos positivos que aporta el modelo mediador, así como sus limitaciones.

En Andalucía encontramos dos estudios (Tirado y Conde, 2016) que hacen referencia a la seguimiento de 46 centros de educación secundaria de Andalucía integrados en red de "Escuela: Espacio de Paz" durante un periodo superior a 8 años. Las intervenciones de acción preventiva implementadas han sido diversas como educación en el conflicto, elaboración democrática de las normas, formación respecto a la intervención ante el conflicto y la creación del "aula de convivencia". Se trata de una red de centros que implementan el modelo mediador para la resolución de conflictos. Los resultados (Tirado y Conde, 2016) corroboran la influencia positiva de estas medidas, si bien, en distinta medida dependiendo de la naturaleza de las acciones preventivas.

Otra de las investigaciones (Avivar et al., 2017) que ofrece resultados sobre los beneficios del modelo mediador señalan el aprendizaje instrumental que potencia respecto a la implementación de estrategias para la resolución de conflictos. Aunque la misma investigación advierte que parte de una pequeña muestra y poco tiempo para desarrollar el programa, si señala cómo estas estrategias psicológicas ayudaron a las intervenciones de las personas mediadoras para ayudar a cambiar las percepciones de los y las estudiantes hacia una relación más positiva y segura con sus compañeros, compañeras y profesorado en la escuela.

Este otro estudio (García et al., 2019) evalúa la mediación a través de las percepciones de los y las estudiantes de secundaria en España con el fin de resaltar las fortalezas y debilidades de los programas de mediación escolar. Para ello, a través de los datos de una encuesta realizada a 1.198 estudiantes, muestra el alto nivel de acuerdo entre los y las estudiantes en calificar positivamente la mediación, en particular, aquellos que han usado la mediación para la resolución de conflictos. Con respecto a las mejoras necesarias a incorporar debido a las limitaciones, el estudio indica la importancia de formar a toda la

comunidad educativa, dada su efectividad, al igual que el programa forma en la resolución de conflictos a las personas con rol de mediador/a.

Otro programa de intervención evaluado es ConRed. El estudio (Casas et al., 2018) muestra resultados positivos en la reducción de conflictos tras su implementación como práctica basada en la evidencia. Es un programa dirigido al profesorado, familias y alumnado dirigido a conocer el impacto de las redes sociales en la vida de las personas y el desarrollo emocional. El estudio corrobora que, a pesar de que el acoso escolar y el ciberacoso son problemas vigentes en la sociedad actual en la que se da una vertiginosa incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), existen pocos programas rigurosamente evaluados que sirvan de fundamento para el diseño de líneas de acción educativa

Building School Convivencia BSC es otro programa de intervención evaluado (Ortega y Córdoba, 2017). Aporta resultados sobre el origen, la evolución y la estructura del modelo, incluyendo procesos para mejorar el plan de convivencia de toda la escuela de acuerdo con los principios y normas de la administración educativa. Se trata de un estudio de caso de una escuela de primaria en Andalucía que ha aplicado el modelo.

Como valoración final a este apartado, dirigido a analizar como se está desarrollando los aspectos relacionados con la intervención en el abordaje de la violencia escolar, se observa que una parte significativa de las investigaciones encontradas están dirigidas a analizar el acoso escolar y el ciberacoso. Como conclusión destacamos que los estudios analizados advierten de la necesidad de un tratamiento integral de la violencia escolar para conseguir una mayor efectividad en la intervención, ya que su origen multicausal comporta que estén implicados tanto factores individuales, familiares, educativos como sociales.

2.4.5 Desde la prevención

En este punto incluimos los estudios seleccionados en la revisión documental relacionados con la prevención de la violencia escolar llevados a cabo en los centros educativos del territorio español en los últimos cinco años.

La prevención es uno de los temas centrales en el abordaje de la violencia de género, y cualquier otro tipo de violencia. Pues se trata de conseguir que los centros educativos sean espacios donde el alumnado aprenda a construir y promover relaciones positivas, profundas y de calidad que les enseñe a rechazar la violencia en cualquier contexto.

En cambio, en el análisis realizado en esta tesis doctoral, se detecta que es el aspecto menos investigado en el ámbito educativo en España, en cuanto que se han encontrado menos estudios dirigidos a la prevención de la violencia en el ámbito escolar respecto al total de estudios seleccionados en la revisión documental.

Las investigaciones analizadas en este apartado se han clasificado siguiendo las categorías establecidas para abordar la prevención, de la misma manera que se han llevado a cabo en los anteriores puntos sobre la detección y la intervención.

Primeramente, se destacan aquellos estudios que muestran la importancia de trabajar la prevención desde la primera infancia, es decir, desde una intervención temprana dirigida a la etapa educativa de la educación infantil. Es el caso del estudio dirigido a la prevención de la violencia de género de (Fernández-Fuertes et al., 2019) cuyos resultados inciden en la importancia de no esperar a que se dé la violencia de género para intervenir, si se quiere conseguir que estas situaciones de violencia dejen de darse. Parte de la premisa de la importancia de una intervención temprana desde la primera infancia como medida de prevención. Al mismo tiempo, señala la necesidad de conseguir un cambio en la percepción de los y las adolescentes, ya que detecta que esperan beneficios cuando se da una agresión y señala que, para generar cambios de este tipo, es imprescindible intervenir precozmente.

De la misma manera, también muestra la necesidad de promover habilidades alternativas a la violencia dirigidas a trabajar un cambio de mentalidad hacia las conductas agresivas.

También esta investigación (Melgar, 2015) centra su atención en la importancia de prevenir la violencia desde la primera infancia, aportando resultados que está consiguiendo con el desarrollo del proyecto europeo INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (CREA, 2006-2011). A partir de una revisión científica presenta las Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), implementadas desde la educación infantil, como una medida de intervención temprana que previene del fracaso escolar en etapa posteriores, y que al mismo tiempo tiene un impacto positivo en la mejora de la convivencia. Esta investigación destaca la Actuación Educativa de Éxito conocida como Grupos Interactivos como una actuación que está contribuyendo a reducir las tasas de absentismo escolar, a aumentar la motivación del alumnado, la solidaridad y el apoyo mutuo, y consigue mejorar los resultados educativos de los niños y niñas.

En la misma línea de las Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015) encontramos otro estudio (Girbés-Peco et al., 2015) que aporta resultados importantes sobre cómo las actuaciones socioeducativas de éxito están posibilitando la superación de la exclusión educativa. Este mismo estudio hace referencia a la conocida historia de éxito de La Paz en el barrio de la Milagrosa (Albacete), una zona de las más desfavorecidas de Europa que pasa del sufrimiento que viven diariamente los vecinos y vecinas a la transformación del barrio después de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje (Elboj et al., 2002). Sus resultados son muestran de la transformación social que supuso generar nuevas oportunidades educativas desde edades muy tempranas, consiguiendo romper con el círculo de pobreza cronicada en el barrio. Es una investigación referente por ser una historia de éxito en entornos muy vulnerables que ha conseguido mejoras significativas donde hasta el momento eran difícil de mostrar en nuestro territorio.

Otra de las categorías establecidas en el apartado de prevención es el apoyo social de los miembros de la comunidad, manera directa o de manera indirecta, a las personas víctimas de la violencia. Hay estudios que han dedicado su análisis y aportan resultados de mejora al respecto. Es el caso de esta investigación (Cortés-Pascual et al., 2020) que analiza la percepción de 5028 estudiantes de educación secundaria en Aragón. El estudio muestra que las relaciones positivas que se dan en el centro educativo, ya sea tanto entre estudiantes, compañeros y compañeras, como entre el profesorado, el equipo directivo y personal del centro, así como, las familias y el centro educativo median en la prevención del acoso escolar y el ciberacoso. Por lo que en sus conclusiones determina que estos elementos son factores de protección ante la violencia y, por tanto, se identifican como elementos importantes para el desarrollo de una convivencia positiva y las relaciones personales.

Otro aspecto importante identificado como promotor de la prevención de la violencia en el ámbito escolar es favorecer que las víctimas que sufren violencia “rompan el silencio” y denuncien. Para, se considera que es importante que quien sufra cualquier tipo de violencia o agresión disponga de medios eficaces y eficientes para que pueda denunciar. La investigación (Cortés-Pascual et al., 2020) identifica elementos que contribuyen a que las víctimas de la violencia escolar rompan el silencio. Estos son fomentar la creación de una red de apoyo entre iguales en el centro educativo y establecer un trato y relación positiva del centro hacia las familias. Subrayando que la implicación de las familias en el centro contribuye a que exista una buena relación.

También se destacan estudios que abordan la prevención desde un trabajo dirigido a transformar los modelos de atracción, que consista en promover el deseo hacia personas que no ejercen la violencia, al mismo tiempo que consiga eliminar la atracción que aquellos modelos que promueven la violencia. Desde la línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004; Puigvert, 2014) vaciar de atractivo lo violento y mover hacia la no violencia es considerada una de las claves en prevención, al

establecer como una de las causas del aumento de la violencia de género en la adolescencia y juventud la existencia de socialización que vincula atracción a violencia.

Al respecto, esta investigación (Ríos et al., 2018) aporta que para conseguir transformar los modelos de atracción con éxito es clave la coordinación con las familias. Si la escuela trabajar juntamente con las familias la prevención de la violencia de género se consigue compartir pautas de intervención coordinadas. Esta coordinación familia-escuela favorece un aumentar del número de interacciones transformadoras dirigidas a romper el vínculo de la atracción a la violencia, restando atracción a los modelos que promueven la violencia y sumando atractivo a los modelos no violentos. En definitiva, el trabajo coordinado consigue promover interacciones transformadoras que pueden llegar a estar presentes en más espacios, con más personas, más tiempos. Y, por tanto, formando parte de una educación en prevención de la violencia de las y los menores.

Siguiendo este mismo enfoque dialógico encontramos otra investigación (Flecha, 2009) que señala la posibilidad de alcanzar niveles de aprendizaje más altos si se coordinan todas las interacciones sociales que tienen lugar entre las y los estudiantes y todas las personas adultas de una comunidad educativa. Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002) responde a un modelo educativo basado en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) que fomenta la creación de entornos de aprendizaje interactivo que logran transformar las interacciones y aumentar el aprendizaje de los niños y niñas a través de la coordinación de todos los agentes que interactúan, favoreciendo la creación de entornos basados en la solidaridad que previenen de los problemas de convivencia. Para conseguirlo es clave la participación de toda la comunidad. En el marco dialógico en el que se concretan las Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015) se consigue la mejora del aprendizaje y de la convivencia, ya que depende de la otra y no se pueden separar. Se trata de otra de las categorías que hemos definido en la concreción de la prevención.

Por último, señalamos este estudio (Castro, 2015) que incide en otra de las categorías en prevención de la violencia, educación en los sentimientos como factor de protección de la violencia. El estudio, llevado a cabo en el contexto de la Educación Física, señala que el papel que se atribuya al alumnado influye en su actitud frente a la violencia. Sus resultados sugieren la importancia de crear contextos educativos que fomenten climas que impliquen la involucración del alumnado en tareas y se centren en analizar el rol que pueden asumir para prevenir la violencia escolar y la discriminación de género.

Aquí concluimos el análisis dirigido a conocer los aspectos generales de la respuesta de los centros educativos en el abordaje de la violencia desde la detección, intervención y prevención a partir de la revisión documental en bases de datos científicas.

A este análisis desarrollado en la tesis doctoral incluimos una de las respuestas que ofrece desde el marco institucional para la gestión de la convivencia en los centros educativos que presenta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Nos referimos al Plan Estratégico de Convivencia Escolar que hemos introducido en el inicio de este punto. El Plan, publicado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, responde a las necesidades de los centros educativos en materia de promoción de la convivencia, anunciado para implantarse entre 2016-2020. El Plan trata de ser una herramienta dirigida a la mejora de la convivencia desde la prevención. Su propósito es atender la convivencia escolar y la superación de las dificultades que los centros afrontan en la actualidad. Un reto que es considerado no solo por las escuelas de nuestro país, si no también en los sistemas educativos de todo el mundo.

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar representa un marco institucional sustentado en evidencias científicas que pretende superar planteamientos o prácticas sin fundamento científico o que respondan a intereses corporativos o individuales, con unas líneas de actuación dirigidas a conseguir los mejores y más eficaces resultados para prevenir la violencia escolar. Para ello, ofrece un marco teórico que ofrece una comprensión sobre el

alcance del problema, las causas y las formas que puede adoptar la violencia, el acoso y la conflictividad en el ámbito escolar. El Plan aporta conocimiento sobre los elementos clave para prevenir, detectar e intervenir en estos casos.

El Plan, en coherencia con los planteamientos científicos, adopta una perspectiva comunitaria en prevención de la violencia, repartiendo la responsabilidad entre toda la comunidad educativa. Centra el protagonismo, no tan solo en los profesionales, sino también en el alumnado y las familias junto con otros agentes socializadores.

Es un plan integral que se aborda desde ocho líneas que permiten conseguir los mejores y más eficaces resultados para prevenir la violencia. Cada una de las líneas que presenta se implementa a partir de medidas específicas que aseguran su desarrollo adecuado. Las líneas de intervención son la observación y seguimiento de la convivencia escolar en los centros educativos, el desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia, la incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia escolar, la formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa, la coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones, la prevención y control de incidentes violentos en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso, la comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la violencia escolar en la educación y, por último, la investigación educativa y social en convivencia escolar.

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar es considerado necesario ya que el desarrollo de cada una de las líneas de actuación, así como, los estudios que profundizan en la convivencia escolar aportan claves para el desarrollo de programas integrales en los que se consigue implicar a la familia, la escuela y la comunidad.

En cambio, en 2019 Amnistía Internacional presenta un informe que denuncia que el plan no se está desarrollado en su integridad, lo cual puede estar dejando desatendidas las

necesidades que presentan los centros educativos para hacer frente a la violencia escolar presentes en el entorno escolar en la actualidad.

Según el informe de Amnistía Internacional (2019) algunas las medidas incluidas en el Plan no se han implementado según el calendario establecido, como es el registro de casos de acoso escolar en España, el protocolo de ámbito estatal, el plan de formación para docentes o la inclusión del fenómeno del acoso escolar en el programa de las oposiciones para el profesorado de la enseñanza pública. Además, también denuncia que a pesar de que el plan prevé una serie de actividades de investigación para documentar y observar el acoso escolar y su impacto desglosado, el gobierno español lo está implementado o ha implementado varias de ellas.

Otro aspecto sobre el que incide el informe de Amnistía Internacional (2019) es respecto al Observatorio de la Convivencia Escolar. El Observatorio de la Convivencia Escolar fue creado por el gobierno español en 2007 con la finalidad de reunir información a efectos de análisis, diagnosis e intervención en materia de seguridad escolar. Pues, según recoge el Plan Estratégico de Convivencia Escolar: “la observación y el seguimiento de la convivencia en los centros educativos constituye un factor a la hora de conocer la realidad como constatar la detección y efectividad de las actuaciones llevadas a la práctica para el cuidado y mejora de la convivencia escolar” (Bonell et al., 2016, p.32). Según el decreto¹ que regula el Observatorio, se debería reunir mínimo una vez al año, pero Amnistía Internacional (2019) denuncia que no se reúne desde 2011.

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar también es una herramienta que apoya a la Inspección Educativa, al ser los agentes que intervienen en todo procedimiento relacionado

¹ Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, art. 4.

con la convivencia que se pueda dar en un centro educativo, mientras el centro educativo es el responsable de decidir las medidas disciplinarias. El Plan incluye medidas específicas para reforzar las funciones de la inspección educativa, la supervisión de los planes de convivencia en los centros educativos, el control de los planes y de los protocolos de actuación en casos de acoso y ciberacoso.

Para finalizar este apartado, cabe señalar algunas limitaciones con las que nos hemos encontrado durante la elaboración del análisis de la respuesta de los centros educativos en el abordaje de la violencia en el ámbito escolar.

Primero, partimos de la no existencia de datos registrados en los centros educativos que recojan las incidencias, los casos de acoso detectados o el resultado de los procedimientos que se han aplicado después de la denuncia. Estos registros facilitarían el conocer, entre otros aspectos, la efectividad de la intervención o la prevalencia de la violencia escolar en los centros educativos.

Otra de las limitaciones son los datos que se dispone para hacer estadística del acoso escolar. Estos datos son los que se publican en los informes de la Fundación ANAR, los cuales están basados en el número y tipo de llamadas, los cuales son utilizados para conocer la evolución del acoso. Aunque, desde 2015 no se recoge información sobre la detección o seguimiento de cada caso. Por tanto, los datos de los que se dispone limitan la evaluación de la atención de este servicio o el impacto en la prevalencia del acoso. Ya que, por ejemplo, dejar de llamar puede ser debido a que no le ha resultado efectiva su atención, al igual que un aumento de las llamadas pudiera ser debido a que están siendo efectivos, y más menores ven útil el recurso y hacen uso de él.

La detección de la violencia escolar se considera otra limitación en este análisis, ya que conocer en qué medida un centro o territorio está sensibilizado en la problemática repercutirá en la detección, al ser más capaz de detectar y por lo influiría en el número de

llamadas. Esto no implicaría necesariamente un aumento de casos, sino que se debería de interpretar como una mayor capacidad de reconocer e identificar la violencia debido a una mayor concienciación de la problemática, lo cual debería ser valorado como positivo.

También cabe destacar un aumento de la sensibilización social hacia la importancia de trabajar desde la educación la prevención de la violencia de género. Este aspecto se considera un importante avance que puede implicar un aumento del compromiso por parte de la Administración Educativa a abordar la violencia de género.

3 CAPÍTULO III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este apartado exponemos el trabajo que se ha realizado para el desarrollo de la investigación de esta tesis doctoral. Primeramente, se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar la investigación, y seguido, se presenta la metodología empleada en la investigación que se ha desarrollado.

La presente tesis doctoral responde a un análisis teórico y del contexto educativo español, con el objetivo de aportar conocimiento científico que contribuya a abordar la prevención de la violencia de género en los centros educativos con la finalidad de contribuir a ofrecer una respuesta eficaz, dentro del marco normativo internacional y estatal.

Este capítulo se divide en seis secciones. La primera, se concretan los objetivos que se han definido para orientar el desarrollo de la investigación dirigida a la prevención de la violencia de género en educación. Segunda, se expone la orientación metodológica tomada en la tesis doctoral y cómo se ha implementado. Tercera, se muestra el contexto al que se dirige la investigación y sus resultados. En cuarto lugar, se enuncian las diferentes técnicas de recogida de la información. Quinto, se explica el procedimiento que se ha seguido en el

análisis de los datos obtenidos. Y, por último, se declaran los aspectos éticos considerados en la investigación.

3.1 Definición del Objetivo General

El objetivo general de la esta tesis doctoral es aportar conocimiento científico en prevención de la violencia de género en educación, tomando como referencia los centros escolares, con el fin de ofrecer aquellas recomendaciones que contribuyan al diseño de una respuesta eficaz y que, a su vez, pueda ser útil para señalar aquellos contenidos y técnicas que dotarán al profesorado de las competencias necesarias para ello.

3.1.1 Objetivos de la Investigación.

Para operativizar el objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Reunir las evidencias científicas que la Comunidad Científica Internacional avala por sus resultados de mejora respecto a la prevención, detección e intervención de la violencia de género en los centros educativos.
- b) Señalar el marco normativo vigente, dentro del marco internacional y estatal, que regula el abordaje de la violencia de género en los centros educativos
- c) Describir la realidad educativa de los centros educativos en España en los últimos cinco años respecto a la respuesta a la prevención de la violencia de género y la mejora de la convivencia escolar.
- d) Favorecer una comprensión general de la realidad educativa que ayude a detectar aspectos de mejora para una respuesta efectiva a la prevención de la violencia de género en los centros educativos.
- e) Proporcionar conocimiento científico para el diseño de una formación del profesorado de calidad y rigurosa en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.
- f) Aportar recomendaciones que contribuyan a una respuesta eficaz a la violencia de género en los centros educativo que garantice resultados positivos.

3.1.2 Preguntas de la Investigación.

De acuerdo con el objetivo general y los objetivos que de él se derivan, surgen los siguientes interrogantes los cuales se abordarán en nuestra investigación, y se tratará de dar respuesta:

Cuestión nº 1: ¿Qué evidencias científicas hay respecto a la intervención, detección y prevención de la violencia de género en educación?

Cuestión nº 2: ¿A qué obliga el marco normativo respecto a la prevención, intervención y detección de la violencia de género en los centros educativos a nivel estatal? ¿Qué recomienda a nivel internacional? A nivel general, ¿se detecta algún aspecto que no se esté cumpliendo?

Cuestión nº 3: ¿Qué respuesta se está dando en los centros educativos respecto a la intervención, detección y prevención de la violencia de género durante los últimos cinco años?

Cuestión nº 4: ¿Qué no se está haciendo y se debería estar haciendo en los centros educativos respecto a la prevención, intervención y detección de la violencia de género?

Cuestión nº 5: ¿Qué conocimiento científico puede ser guía en el diseño de una formación del profesorado que le capacite para abordar la violencia de género de manera efectiva?

Cuestión nº 5: ¿Qué recomendaciones podemos ofrecer para el tratamiento con éxito de la violencia de género en los centros educativos dentro del marco normativo español?

3.2 Metodología de la Investigación

La investigación que se desarrolla en un formato de monografía dirigida a desarrollar un trabajo de investigación sobre el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

Desde las ciencias sociales la teoría y la investigación deben ser uno indivisible, ya que será así como el cuerpo teórico del conocimiento social aumentará conforme la investigación vaya consiguiendo ampliar este conocimiento, esta comprensión de los fenómenos sociales.

Y un aspecto clave que une ambos, teoría e investigación, son los elementos que utilizamos en investigación. Es decir, los métodos y sus técnicas que van a aportar esta información que ayude a validar el conocimiento nuevo que se va creando.

3.2.1 Metodología Cualitativa

En nuestra investigación de corte cualitativo será la triangulación el procedimiento que nos va a permitir obtener un mayor control de la calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados.

3.2.2 Método: La triangulación

“The greater the triangulation, the greater the confidence in the observed findings.”

(Denzin, 2009)

La triangulación es ampliamente definida por Denzin (1989) como “la combinación de metodologías en un estudio sobre el mismo fenómeno”. Es por ello por lo que, como el mismo autor defiende, “a mayor triangulación, mayor confianza de los hallazgos observados”.

Originariamente, la triangulación ha sido un concepto que, bajo las leyes de la trigonometría, se ha utilizado para determinar la ubicación de un punto. Pues según estas leyes, se establece que, si un lado y dos ángulos de un triángulo son conocidos, los otros dos lados y ángulo de este triángulo se pueden calcular. Aunque se desconocen los orígenes exactos de la triangulación, se sabe que fue ampliamente utilizada por civilizaciones en el antiguo Egipto y Grecia. A través de los siglos, la triangulación se asociaba comúnmente con la navegación marítima, donde los marineros lo usaban para rastrear su posición y rumbo.

Históricamente, también ha desempeñado un papel esencial en la topografía y la ingeniería civil. Además, la triangulación es el principio detrás del Sistema Global de Posicionamiento tecnológico o GPS. Un receptor GPS procesa señales de radio enviado desde cuatro satélites diferentes para determinar la longitud, latitud y altitud.

Así, vemos como la triangulación ha sido un término que en su origen fue usado en los círculos de navegación por la toma de múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Y fue en 1959 cuando extendió más allá de su origen matemático para ser utilizado como un método sociológico, utilizada por primera vez en la triangulación en investigación, y que la literatura reconoce a Cambell y Fiske como los/las pioneros (Cowman, 1993).

Es así como se establece una definición que, de manera genérica, se conoce como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Pero Norman Denzin va más allá y considera conveniente concebir la triangulación envolviendo variedad de datos, personas investigadoras y teorías, así como metodologías. En 1978, identifica cuatro tipos básicos de triangulación: (1) Triangulación de datos: el uso de múltiples fuentes en un mismo estudio; (2) triangulación de persona investigadora: el uso de múltiples personas investigadoras en el estudio de un fenómeno particular; (3) Triangulación teórica: el uso de múltiples perspectivas para interpretar los resultados de un estudio; y (4) triangulación metodológica: el uso de múltiples métodos que dirigen un estudio.

En la actualidad esta clasificación es aceptada bajo un amplio consenso entre las personas expertas en ciencias sociales originalmente identificado por Denzin en los años setenta. Y es la que en esta investigación tomamos como referencia.

La definición de Denzin (1989) sobre triangulación en investigación: es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular.

La triangulación de datos es el tipo de triangulación escogida para desarrollar parte de nuestra investigación. Denzin la definió como la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser de tres tipos, a) temporal en cuanto los datos son recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes, b) espacial cuando los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias, y c) personal cuando se toman diferentes muestras de sujetos.

Para el desarrollo de esta investigación, tomaremos como referencia la triangulación de datos, al tratar de contrastar la información recogida en diferentes fuentes buscando convergencias, lagunas y coincidencias que nos ayuden a establecer un mapa más completo sobre el fenómeno de investigación, que nos ayude a definir una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos.

Partiendo de que hay de tres tipos de triangulación de datos: temporal, espacial y de sujetos, en nuestra investigación será de utilidad la de tipo espacial para alcanzar parte de los objetivos de la investigación, en cuanto obtendremos la información de diferentes perspectivas para comprobar las coincidencias.

Para ello partiremos de un marco central definido por las evidencias científicas internacionales sobre el objetivo general, para después contrastarlo con la normativa al respecto y la descripción de la realidad en los centros educativos en España en cuanto a la respuesta que están dando.

De esta forma, a través de la triangulación pretendemos despejar aquellas lagunas que puedan existir respecto a lo que las evidencias científicas señalan, lo que la normativa obliga y a lo que están dando respuesta los centros educativos. Sin dejar de considerar la formación inicial específica que se está ofertando en estos temas. Con ello, analizar los resultados obtenidos con el fin de establecer recomendaciones dirigidas a mejorar la

respuesta que se está dando, así como, promover reflexiones a partir del análisis de los resultados que se obtengan. Se pretende que dichos análisis aporten claves para la mejora, en cuanto identifique qué aspectos se requieren abordar en los centros educativos para llevar a cabo una prevención real y efectiva de la violencia de género acorde a lo que la normativa exige. Al mismo tiempo, estos resultados servirán para establecer otro análisis respecto a la formación inicial del profesorado que se está impartiendo en este material.

No obstante, si tratamos de aportar el conocimiento científico para la prevención de la violencia de género en los centros escolares, así como, detectar de qué manera se puede mejorar la respuesta que se está dando en los centros educativos en España, primeramente, será imprescindible conocer las evidencias científicas de las que hoy disponemos en temas de prevención de la violencia de género en educación. Así como, conocer en términos generales cómo se está tratando, desde una perspectiva general, la violencia de género en los centros educativos en el contexto español en relación con su marco normativo.

Por ello, parte del trabajo de investigación que hemos desarrollado se ha centrado en conocer el abordaje de la prevención de la violencia de género en los centros educativos desde diversas perspectivas:

Primeramente, desde un marco central que abarca las evidencias científicas que hoy recogen mayor consenso a nivel internacional avalados por sus resultados de mejora con relación a la intervención, detección y prevención de la violencia de género en entornos educativos.

Y en una segunda fase, obtener información relevante sobre el contexto educativo español, en cuanto a obtener una descripción general del contexto educativo en España respecto a la respuesta que están dando los centros educativos durante los últimos cinco años respecto a la intervención, detección y prevención de la violencia de género.

Por otro lado, señalar el marco normativo que regula el abordaje de la violencia de género en los centros educativos, en un marco estatal. Y, por último, las características de la formación inicial del futuro profesorado para el abordaje de la violencia de género en los centros educativos.

No obstante, en referencia a este último punto, partimos de la evidencia de que en 2010 en España en las universidades públicas de formación del profesorado no se impartía de manera generalizada una formación inicial específica que ofreciesen las herramientas necesarias que capacitaran al futuro profesorado para la intervención, detección y prevención de la violencia de género. Nos referimos a la investigación I+D+I *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado* dirigida por Lidia Puigvert (2007-2010).

Tomando como punto de partida los resultados de esta investigación, y con el fin de conocer los avances que se han dado en estos últimos diez años desde su publicación, nos proponemos recoger información con el fin de incluir estos datos en el análisis posterior obtenido a partir de la triangulación de los datos. Al mismo tiempo, también se pretende recoger información sobre aquellas evidencias incipientes que aporten conocimiento científico nuevo que se haya desarrollado durante estos últimos diez años desde la publicación de los resultados, con el fin de incluirlo.

De este modo, a través de la triangulación de datos se perseguirá ofrecer una visión más completa, holística y contextual del objeto de estudio. Con el objetivo último, en base a los resultados que obtengamos de la triangulación, de conocer cómo mejorar la respuesta al abordaje de la problemática de la violencia de género en los centros educativos desde un enfoque preventivo.

Y esto se conseguirá al incluir en la investigación elementos contextuales. Por una parte, con la obtención de datos referidos al marco normativo que delimita los requerimientos

legales a los que se acogen los centros educativos ante los temas relacionados con la prevención de la violencia de género. Y, por otra parte, aportando datos referidos a la respuesta que de manera general los centros están dando, así identificando qué están haciendo y que no están haciendo, acotando temporalmente estos datos un periodo temporal de los últimos cinco años con el fin de ofrecer una información lo más actualizada y completa posible.

Los datos obtenidos a partir de los elementos contextuales se analizarán bajo el paraguas de las evidencias científicas que hoy disponemos con relación al abordaje de la violencia de género en educación. Así pues, será a través de la triangulación de datos que obtendremos una mayor comprensión del objeto de estudio, dejando abierta la posibilidad de que emerjan dimensiones nuevas o más profundas.

3.3 Contexto de la investigación

3.3.1 Contexto educativo español respecto a la violencia de género

La investigación trata de abarcar el contexto educativo español, al perseguir que los resultados que obtengamos puedan ser ampliamente utilizados por los centros escolares. Por ello, el enfoque partirá de un marco general que pueda servir a los centros educativos dentro de su situación particular, y por tanto sirva para mejorar la respuesta que esté ofreciendo en el cometido de la violencia de género.

3.3.2 Facultades y centros de formación del profesorado

Por otra parte, uno de los objetivos de la investigación es que los resultados, a modo de recomendaciones, puedan ser utilizados para el diseño de una formación inicial del profesorado específica ofrecida desde las Facultades y Escuelas de Formación del profesorado con la finalidad de que estos contenidos formen parte de la formación de todos los y las futuros docentes. Por tanto, los resultados que obtenidos van a poder servir tanto

para revisar, ampliar como para contrastar los planes docentes de cada universidad a partir de la inclusión de asignaturas que aborden los contenidos y técnicas que capaciten en la intervención, detección y prevención de la violencia de género en educación.

3.4 Técnicas de recogida de la información

Los instrumentos metodológicos que hemos empleado en nuestra investigación son varios los cuales van a servir para obtener datos desde diferentes fuentes y enfoques del objeto de estudio lo cual favorece la triangulación de los datos que obtengamos.

Con la triangulación se persigue conseguir la fiabilidad y validez de los resultados de nuestra investigación.

Las técnicas de recogida de información que se han utilizado durante el desarrollo de nuestra investigación han sido dos:

- A. Encuestas on-line
- B. Análisis documental

A continuación, se explica detalladamente cada una de las técnicas de recogida de información.

A. Encuestas on-line

Como hemos señalado, la presente tesis doctoral toma como punto de partida los resultados de la investigación I + D + I *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación del profesorado* dirigida por Lidia Puigvert (2007-2010).

Con la finalidad de conocer si los resultados obtenidos en dicha investigación han variado respecto a la actualidad, en esta fase de la investigación nos proponemos averiguar si transcurridos diez años desde la publicación de los resultados existe algún cambio. Por ello, serán dos los propósitos a conseguir. Por un lado, conocer cuál es la situación actual en las Facultades de Formación de profesorado de todas las universidades públicas del estado

español respecto a la formación inicial en relación con la prevención de la violencia de género. Y por otro, recabar aquellas evidencias científico que se hayan creado durante este tiempo.

Respecto al primer propósito, un primer paso va dirigido a averiguar con qué herramienta se obtuvo la información con la finalidad de utilizar la misma para asegurar la fiabilidad de la información que obtengamos. Con dicho fin, en un primer momento se contactó con el equipo investigador al que pertenece la investigadora que dirigió la investigación. En este caso, el grupo de investigación *CREA Community of Researchers on Excellence for All* de la Universidad de Barcelona, con el fin de solicitar la siguiente información:

La herramienta de recogida de información que se utilizó en la investigación para obtener los datos de las diferentes universidades que participaron en la investigación.

El listado de Facultades y Escuelas Universitarias de formación del profesorado que participaron en la investigación.

En cuanto al segundo propósito, se trata de planificar una búsqueda sistemática de conocimiento científico incipiente con relación a la prevención de la violencia de género en educación. Para llevar a cabo este segundo objetivo, se utiliza la técnica de recogida de información idónea para ello, la revisión documental. Este objetivo será desarrollado en el apartado referido esta técnica también utilizada en la investigación.

Con relación al primer propósito, el seis de diciembre de 2017 se procede a contactar por medio del correo electrónico con el centro de investigación CREA solicitando el cuestionario online y el listado de los 55 decanos/as de Facultad y directores/directoras de Escuelas Universitarias que forman al profesorado de 41 universidades españolas, a los que se les envió dicho cuestionario, según se explicita en la investigación.

Tras la respuesta obtenida el ocho de enero de 2018 por parte del equipo de investigación, se conoce que la recogida de información se realizó mediante contacto directo

a los decanos y decanas de las diferentes universidades públicas españolas de formación del profesorado. Este listado es elaborado por tal de actualizarlo, ya que, según bien nos advierten, podrían haber cambiado los cargos al haber transcurrido cerca de diez años desde entonces.

En cuanto al cuestionario se nos informa que, *“Los resultados del proyecto están públicos en el informe que el Instituto de la Mujer, ahí está todo, en la página 8 está la pregunta del cuestionario”*, que a continuación se detalla:

¿En su Facultad se incluye formación relacionada con el artículo 7 punto c de la LO (1/2004)? Previamente al envío del cuestionario, en enero de 2008 se envió un correo electrónico a los decanos y decanas de las facultades y directores y directoras de escuelas universitarias que forman al profesorado. En el correo se les informaba sobre la existencia y el contenido del Artículo 7 de la LO 1/2004 y se les preguntaba si su facultad o escuela universitaria había incluido la formación a la que se aludía en este artículo o si tenían previsto incluirla. En el caso en que la respuesta fuera afirmativa se les decía que especificaran la información sobre la asignatura en la que se incluía esta formación (Puigvert, 2007-2010, p. 8).

Una vez elaborada la lista de decanos y decanas de las diferentes facultades y directores y directoras de las escuelas universitarias de formación del profesorado, y sus contactos, se elaboró el texto con el fin de obtener información en relación con el contenido que trata el Artículo 7 de la LO 1/2004 el cual hace referencia a una formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad con el fin de asegurar la adquisición de los conocimientos y técnicas necesaria para ello.

Por ello, se pregunta si en su facultad o escuela universitaria había incluido la formación a la que se aludía en este artículo o si se tenía previsto incluirla. En caso de

respuesta afirmativa, se solicitaba que se especificara la información sobre la asignatura en la que se incluía esta formación.

El texto del correo² que se envía a los y las decanas de detalla tanto objeto de la consulta, así como la información de la investigación sobre la que se pretende averiguar los cambios, así como la referencia legal a la que se alude en dicha investigación.

En fecha del diez y ocho de enero de 2018 se envía por correo electrónico a un total de cuarenta y tres Facultades de formación del profesorado dirigido a sus respectivos decanos y decanas. Haciendo llegar un recordatorio de este correo un mes después de este envío, a quienes no habían contestado hasta el momento.

De los cuarenta y tres correos enviados a las diferentes facultades de formación del profesorado, se recibieron un total de doce respuestas de diferentes facultades.

Para el análisis de las respuestas se estableció en base a las siguientes cuatro categorías que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 4.1.

Categorías respuestas decanos y decanas

Categoría	Descripción
A	Enfoque transversal del contenido
B	Actividades sensibilización realizadas desde las comisiones de igualdad.

² ANEXO 1

Categoría	Descripción
C	Especifican materias donde se trabaja contenido referido a los puntos a, b, d del artículo 7.
D	Especifican materias donde se trabaja contenido referido al punto c artículo 7.

En la siguiente tabla se pueden observar las respuestas que se recibieron en base a la clasificación en las categorías establecidas. Esta clasificación permitir establecer un análisis de la formación específica que se están impartiendo a los futuros docentes desde las universidades que han contestado.

Tabla 4.2.

Facultades y sus respuestas en base a las categorías establecidas

Facultad	Categoría
Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla	-
Facultad de Magisterio de la Universitat de València	A
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga	A
Facultad de Educación y de Deporte de la Universidad del País Vasco	A y B
Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona	A

Facultad	Categoría
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria	B y C
Facultad Ciencias de la Educación Universidad de Córdoba	C
Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona	A
Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza	A
Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona	C
Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid	A
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén	A y B

En la siguiente tabla se puede apreciar el número de respuestas recibidas respecto a cada una de las categorías a las que responde la formación que imparten las universidades que respondieron el cuestionario.

Tabla 4.3

Número de respuestas por categoría

Categoría	Descripción	Nº respuestas
A	Enfoque transversal del contenido	6
B	Actividades sensibilización realizadas desde las comisiones de igualdad.	3
C	Especifican materias donde se trabaja contenido referido a los puntos a, b, d del artículo 7.	3
D	Especifican materias donde se trabaja contenido referido al punto c articulo 7	0

De las doce respuestas recibidas ninguna responde a la categoría D, la cual hace referencia a una formación específica para la detección y prevención de la violencia de género. A pesar de ello, cabe decir que las respuestas recibidas no responden a una cantidad mínima para puedan ser consideradas significativas con el fin de poder extraer conclusiones representativas. Por ello, en la primera fase de revisión documental uno de los propósitos es conocer los avances que se hayan podido dar en el campo desde la publicación de los resultados.

B. Análisis documental

La revisión de la literatura científica en esta tesis doctoral tiene la finalidad de examinar los antecedentes teóricos y prácticos del objeto de estudio de nuestra investigación. Es por ello por lo que la revisión bibliográfica es una parte fundamental, ya que aporta la información necesaria para la elaboración, por un lado, del marco conceptual sobre la intervención, detección y prevención de la violencia de género en los centros educativos, y por otro, sobre la realidad educativa de los centros educativos en el estado español respecto a esta respuesta dentro del marco normativo vigente.

Es por ello por lo que, en esta tesis doctoral, este análisis documental se ha realizado en dos momentos diferentes: (a) *Obtención del marco central de la tesis*. (b) *Marco contextual general de la realidad educativa durante los últimos 5 años (2014-2019) en el territorio español respecto al marco normativo que lo ampara*.

a. Obtención del marco central de la tesis doctoral

En esta fase, que se realiza durante los meses de abril a junio de 2018, se lleva a cabo un análisis documental dirigido a recoger información sobre el conocimiento científico, prestando especial atención al producido entre 2010 y 2018 con relación a la prevención de la violencia de género desde el ámbito educativo. Con esta finalidad se trata de conocer si existen estudios incipientes que contribuyan a ampliar el conocimiento del disponible en la investigación de la que se parte (Puigvert, 2007-2010).

Las evidencias científicas recogidas serán las que formen parte del marco central de nuestra investigación ya que constará de aquellas evidencias con las que se cuenta para el diseño de una respuesta eficaz en los centros escolares con el fin de prevenir de la violencia de género, así como el marco teórico sobre el que se sustenta.

No obstante, el estado de la cuestión se ha elaborado a partir de la selección, procesamiento y análisis de documentos. Concretamente ha constado de las siguientes fuentes:

- Bases de datos científicas Journal Citation Report y revistas científicas internacionales.
- Informes de instituciones y organismos destacados en el ámbito educativo y social.

Revisión literatura científica en relación con la intervención, prevención y detección de la violencia de género se ha realizado a partir de la selección, procesamiento y análisis de

documentos. Concretamente se ha llevado a cabo a partir de la consulta de las siguientes fuentes:

- 41 artículos científicos recogidos en las bases de datos Web of Science (WoS), ERIC y SCOPUS a través de las áreas *Education, Sociology y Psychology*.
- 67 artículos científicos considerados básicos para la investigación recogidos en las bases de datos en relación con el objeto de estudio.
- 25 obras consideradas clave en el campo educativo y social relacionado con el objeto de estudio.
- 16 informes desarrollados por entidades y organismos referentes en prevención de la violencia en la infancia.
- 9 proyectos I + D + I relacionados con el objeto de estudio.
- 2 proyectos europeos relacionados con el objeto de estudio.
- 3 guías relacionadas con el objeto de estudio

A continuación, las tablas que se presentan muestran información sobre las fuentes consultadas para la elaboración de esta parte.

Tabla 4.4

Informes analizados de instituciones y organismos destacados en el ámbito educativo y social relacionados con la violencia escolar

Informe	Año	Institución/Organismo
<i>Behind the numbers- Ending school violence and bullying</i>	2019	UNESCO
<i>Hidden in pain sight: A statistical analysis of violence against children</i>	2014	UNICEF
<i>Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso</i>	2018	Save the Children

Informe	Año	Institución/Organismo
Violencia Viral	2019	Save the Children
Informe evolución del acoso escolar y ciberbullying en España durante 2017	2018	Fundación ANAR
<i>Los derechos de las niñas son derechos humanos</i>	2018	Plan Internacional
<i>Global Guidance On Addressing School Related Gender Based Violence</i>	2016	UNESCO y ONU
<i>Orientaciones técnicas Internacionales sobre la educación en sexualidda. Un enfoque basado en la evidencia</i>	2018	UNESCO
<i>Orientaciones Internacionales. Violencia de genero en el ámbito escolar</i>	2019	UNESCO y ONU
<i>A whole school approach to prevent school-related gender-based violence: Minimum Standards and Monitoring Framework</i>	2020	UNGEI
<i>Yo no juego a eso. Bullying y ciberbullying en la infancia</i>	2015	Save the Children
<i>European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey</i>	2013	FRA
<i>Agenda 2030 ODS</i>	2015	ONU
<i>Prevention of Bullying in Schools, Colleges and Universities</i>	2005	AERA
<i>Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas</i>	2006	UNICEF

Informe	Año	Institución/Organismo
<i>Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano</i>	2012	UNICEF

Tabla 4.5

Proyectos europeos analizados relacionados en prevención de la violencia de género en el ámbito educativo

Investigación	Año	Organismo
<i>INCLUD-ED Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la Educación</i>	2006-2011	Sexto Programa Marco de la UE
<i>FREE Teen Desire</i>	2015-2016	Programa Marco de la UE para la Investigación y la Innovación en el marco de las Acciones Marie Curie

Tabla 4.6

Proyectos I + D + I analizados con relación a la prevención de la violencia de género en educación

Investigación	Año	Organismo
<i>Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts de secundària</i>	2004-2005	Institut Català de la Dona
<i>Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar</i>	2005	Institut Català de la Dona
<i>Violència de gènere a l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació</i>	2006-2007	AGAUR
<i>Violencia de género en la Universidades</i>	2006-2009	Instituto de las Mujeres
<i>Incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación inicial del profesorado</i>	2007-2010	Instituto de las Mujeres
<i>Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género,</i>	2010-2012	Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento
<i>Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género</i>	2006-2008	Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento
<i>El impacto de los actos comunicativos en la construcción de las nuevas masculinidades</i>	2010-2013	Ministerio de Ciencia e Innovación
<i>MEMO4LOVE. Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia desde los centros de educación secundaria</i>	2017-2020	Ministerio de Economía y Competitividad

Tabla 4.7

Guías analizadas publicadas con relación a los proyectos I + D + I analizados

Guía	Año	Organismo
Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de acoso escolar y Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso	2017	Ministerio de Educación y Formación Profesional
Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar	2017	Ministerio de Educación y Formación Profesional
Guía de prevención de la violencia de género en las universidades	2008	Ministerio de Igualdad

En el análisis con relación a la normativa vigente, internacional y estatal, que ordena aspectos de la atención de la violencia de género en el ámbito educativo, se han tenido en cuenta las siguientes informes y normas:

- Lets work together (UNESCO, 2019)
- Informe de UNICEF (2018) *Progreso para toda la infancia en la era de los ODS*.
- Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley 2/2006 de Educación (LOMLOE).
- Ley Orgánica 1/2004 Medidas Integrales de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En este punto se concluye el apartado que describe la revisión documental llevada a cabo a partir estas fuentes de las que se ha recogido de información que permite la elaboración del marco teórico y partir del objeto de estudio.

b. Marco contextual general de la realidad educativa durante los últimos 5 años en el estado español respecto al marco normativo que lo ampara.

Durante el período comprendido entre junio y julio de 2019 se lleva a cabo una revisión documental sistemática dirigida a conocer cual es la realidad educativa de los centros escolares en el territorio español con relación a la prevención de la violencia de género.

Esta revisión documental se dirige a recoger información sobre el siguiente objeto de estudio:

- Conocer la respuesta qué se está dando en el ámbito escolar al abordaje de la violencia de género y a la mejora de la convivencia.

Esta revisión de la literatura científica se acota a los últimos cinco años, es decir, de 2014 a 2019.

Con el fin de garantizar la calidad científica y ética durante el proceso de la revisión documental, la búsqueda bibliográfica se ha focalizado en:

- Literatura científica publicada en bases científicas de Journal Citation Reports, como es Web of Science o Scopus.
- Búsqueda de informes publicados por organismos públicos como, el Ministerio de Educación, Instituto de la Mujer sobre estudios de interés relacionados con el objeto de estudio especificado.
- Normativa vigente que es referente, tanto en el plano internacional como estatal, en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos.
- Búsqueda de informes o estudios de entidades estatales cuyo trabajo es referente en protección de la infancia.

La revisión de la literatura científica llevada a cabo en las bases de datos científicas Web of Science y Scopus se ha realizado a partir de la selección de los artículos más citados obtenidos a partir de palabras clave.

En la búsqueda se han seleccionado los artículos que se han filtrado por estar clasificados en la base de datos dentro del campo de la educación e investigación educativa, al querer centrar el interés en la investigación que se está desarrollando sobre temas relacionados con convivencia escolar y prácticas educativas basadas en evidencias científicas. También se ha acotado la búsqueda de artículos en base a un criterio de la fecha de publicación, al estar interesadas en aquellos que se han publicado en los últimos cinco años, por asegurar que sean los estudios más recientes y por tanto actualizados.

Así pues, la revisión de la literatura científica se ha realizado en base a aquellos artículos que abordan cómo los centros educativos están dando respuesta a temas relacionados con la convivencia escolar o la prevención de la violencia de género, dentro del territorio español. En total han sido seleccionados un total de 67 artículos científicos, siendo descartados aquellos que no trataban el contenido de interés mencionado.

A continuación, se muestran las tablas que incluyen las palabras clave que se han utilizado para la selección de artículos en cada una de las bases de datos científicas.

Tabla 4.8

Palabras clave utilizadas en el análisis documental en SCOPUS

Enfoque	Temática	Institución	Territorio	Scopus
-	GENDER VIOLENCE	SCHOOL	SPAIN	31
PREVENTION	VIOLENCE	SCHOOL	SPAIN	22

COMMUNITY	PROBLEMS OF COEXISTENCE	SCHOOL	SPAIN	4
PREVENTION	BULLYING	SCHOOL	SPAIN	17
PARTICIPATION	COEXISTENCE	SCHOOL	SPAIN	4

Tabla 4.9

Palabras clave utilizadas en el análisis documental en Web of Science

Enfoque	Temática	Institución	Territorio	WoS
-	GENDER VIOLENCE	SCHOOL	SPAIN	23
-	BULLYING	SCHOOL	SPAIN	14
	CIBERBULLYING	SCHOOL	SPAIN	3
-	COEXISTENCE	SCHOOL	SPAIN	30
-	DEMOCRATIC VALUES	SCHOOL	SPAIN	25
PARTICIPATION	FAMILIES INVOLVEMENT	SCHOOL	SPAIN	25
-	PEER MEDIATION	SCHOOL	SPAIN	13
-	COEXISTENCE PLANS	SCHOOL	SPAIN	7

De la búsqueda de informes publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Sanidad, Asuntos sociales e Igualdad se han seleccionado aquellos que guardan un interés con el objeto de estudio por la información clave que aportan respecto al análisis que se persigue conseguir respecto a acercarse a conocer la respuesta que se está dando en los centros educativos frente a la violencia de género y la mejora de convivencia escolar.

También se han seleccionado informes publicados por entidades que trabajan temas que implican la protección de la infancia en el entorno escolar y cuyo trabajo es referente, tal y como se especifica en la tabla siguiente.

Tabla 4.10

Informes analizados del territorio español de entidades y organismos relevantes en educación y prevención de la violencia

Informe	Año	Institución
Percepción social de la violencia sexual	2018	Ministerio de Sanidad, Asuntos sociales e Igualdad
Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia	2011	Ministerio de Sanidad, Asuntos sociales e Igualdad
IDEALOVE&NAM	2015	Ministerio de Educación y Formación Profesional
Plan estratégico Convivencia Escolar	2016	Ministerio de Educación y Formación Profesional
Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años	2018	Save the Children

Informe	Año	Institución
Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos.	2019	Amnistía Internacional
“Violencia Viral”	2019	Save the Children

3.5 Procedimiento para el análisis de los datos

A continuación, se presentan los diferentes cuadros de análisis que se han elaborado a partir de los componentes clave que se han identificado y que han servido para estructurar la información seleccionada con el fin de examinarlos.

Cada cuadro es un resumen que de manera sintética reúne aquella información que va a servir para poder elaborar los resultados que se presentan.

De esta forma, las tablas que se muestran responden a los diferentes cuadros de análisis que son una presentación ordenada en base a categorías de análisis que facilitan la triangulación de la información seleccionada a partir del análisis documental.

Tabla 4.11

Cuadro análisis de triple entrada: Marco normativo en detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar

Fuente Categoría	Agenda 2030 de Naciones Unidas	Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989	Ley Orgánica 1/2004 Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley 2/2006 de Educación.
Detección	<p>ODS4 EDUCACIÓN DE CALIDAD</p> <p>4.A Instalaciones educativas inclusivas y seguras</p> <p>Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p> <p>ODS5. IGUALDAD DE GENERO</p>	<p>En materia de género, es muy neutral al utilizar categorías generalistas “infancia”, no menciona explícitamente a las niñas ni dispone de medidas específicas para su protección.</p> <p>Obliga a las personas adultas en cualquier situación a priorizar el bienestar de los niños y las niñas y salvaguardarlo ante cualquier situación de violencia a la que puedan estar sufriendo</p> <p>Estado es el principal órgano responsable de defender los derechos de</p>	<p>Artículo 7. Punto c)</p> <p>Artículo 8. la Inspección Educativa también debe velar por el cumplimiento y aplicación de estos principios en el sistema educativo.</p>	<p>Artículo 124, que hace referencia a las normas de organización, funcionamiento y convivencia, califica el acoso escolar en general, y en concreto, el basado en el género, orientación o identidad sexual, como de falta muy grave</p>

Fuente Categoría	Agenda 2030 de Naciones Unidas	Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989	Ley Orgánica 1/2004 Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley 2/2006 de Educación.
	<p>5.1 Poner fin a la discriminación Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.</p> <p>5.2. Violencia de género. Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.</p>	<p>los niños y las niñas en cuanto a protección, participación y provisión, asegurando que los niños y las niñas son receptores que aquellos mecanismos de protección que respaldan estos derechos (Pinheiro, 2006).</p> <p>Educación, como describe Bourke et al., (2016), las escuelas pueden ser los “brazos” y los “ojos” del gobierno.</p>		
Intervención	<p>ODS4 EDUCACIÓN DE CALIDAD 4.A Instalaciones educativas inclusivas y seguras.</p> <p>ODS5. IGUALDAD DE GENERO 5.1 Poner fin a la discriminación 5.2. Violencia de género.</p>		<p>Artículo 7. Punto c)</p> <p>Artículo 8.</p>	<p>Obligatoriedad de elaborar planes de convivencia. Y protocolos ante la violencia de género y el acoso sexual.</p>

Fuente Categoría	Agenda 2030 de Naciones Unidas	Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989	Ley Orgánica 1/2004 Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley 2/2006 de Educación.
Prevención	<p>ODS4 EDUCACIÓN DE CALIDAD 4.A Instalaciones educativas inclusivas y seguras.</p> <p>ODS5. IGUALDAD DE GENERO 5.1 Poner fin a la discriminación 5.2. Violencia de género.</p> <p>ODS16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS</p>		<p>Artículo 7. Punto c)</p> <p>Artículo 8.</p>	<p>Artículo 1 sobre los principios educativas.</p> <p>L) El desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.</p>

Tabla 4.12

Cuadro análisis de doble entrada: Evidencias científicas internacionales en intervención, detección y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar.

Evidencia \ Categoría	Detección	Intervención	Prevención
	a) Tolerancia cero a la violencia.	a) Modelo comunitario, más efectivo y mayor impacto, respecto a otros como el disciplinar o el mediador.	a) Prevención de la violencia desde la primera infancia.
	b) Reconocimiento de la presencia/existencia de la violencia de género en los centros educativos.	b) <i>ByStander Intervention</i> ante situaciones del acoso, para una resolución pacífica de conflictos.	b) Apoyo a las víctimas, que contribuya a denunciar cualquier tipo de violencia y con ello conseguir romper con la ley que impera socialmente que silencia a las víctimas y a la violencia. Considerar el Acoso Sexual de Segundo Orden como primordial, para conseguir eliminar y prevenir el acoso de primer orden.

c) No trivializar cualquier situación de violencia que se pueda dar en el entorno escolar.

c) Modelo socio ecológico, mayor impacto cuando se trabaja desde los diferentes niveles. La escuela en coordinación con otros organismos.

c) Promoción de una cultura de Upstanders: escuchar, creer y apoyar.

d) Posicionamiento público en contra de todo tipo de violencia que favorezca la denuncia.

d) Creación de espacios de dialogo con enfoque dialógico con la comunidad y con el alumnado. (Tertulias Feminista Dialógicas, Tertulias literarias dialógicas, Tertulias Pedagógicas Dialógicas)

d) Vaciar de atractivo lo violento y llenar de atractivo lo no violento
Romper con el discurso coercitivo que vincula atracción a violencia. Y dotar de atractivo a lo no violento.

e) Inclusión de todas las voces. Participación educativa de toda la comunidad que suponga una implicación en la detección de cualquier tipo de violencia.

f) Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. AEE dirigida a la intervención y prevención de la violencia de género, y otros tipos de violencia escolar como el *bullying* y el *ciberbullying*.

e) Educar en los mejores sentimientos: Igualdad, amistad, solidaridad, amor y libertad

f) Organización escolar y liderazgo dialógico para un aumento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo: constitución de comisiones mixtas de convivencia.

f) Aprendizaje y convivencia, es decir, prevención de la violencia y mejora del rendimiento académico.

g) Educar en el consentimiento. "Más que sí, es no".

Tabla 4.13

Cuadro análisis de doble entrada: Respuesta de los centros educativos a la violencia de escolar en últimos cinco años (2014-2019).

<p>Respuesta Centros educativos</p> <p>Categoría</p>	<p>Detección</p>	<p>Intervención</p>	<p>Prevención</p>
	<p>a) Detección temprana es clave, ya que la socialización en la violencia se da desde las primeras edades.</p> <p>Herramientas utilizadas para la detección: School-wide Climate”</p> <p>Acoso escolar y género: como afecta el género y la edad del alumnado, estereotipos de género, sexismo y homofobia y acoso escolar.</p> <p>Conocer de que manera se visibiliza el acoso escolar, con qué conductas se materializa, también es clave para su detección.</p>	<p>a) No existe una respuesta unificada, frente a un problema que es generalizado presente en todos los centros educativos.</p> <p>Modelo mediador. escasez de resultados que permitan evaluarlo con rigurosidad.</p> <p>Califican positivamente la mediación, en particular, aquellos que han usado la mediación para la resolución de conflictos. Con respecto a las mejoras necesarias el estudio indica como una de ellas es la importancia de formar a toda la comunidad educativa.</p> <p>CONCLUSIÓN: Los estudios que abordan el tratamiento de la</p>	<p>a) Intervención temprana que previene del fracaso escolar en etapa posteriores</p> <p>Conseguir la implicación y participación de las familias y su relación con una menor victimización.</p> <p>GI como estrategia de participación educativa de la comunidad.</p> <p>La intervención temprana previene del fracaso escolar en etapa posteriores.</p> <p>Comunidad de aprendizaje y se encuentran en zonas de desventaja social, como sus resultados</p>

<p>Categoría</p> <p>Respuesta</p> <p>Centros educativos</p>	<p>Detección</p>	<p>Intervención</p>	<p>Prevención</p>
	<p>Detección de las conductas y comportamientos abusivos: verbal, físico, psicológico... etc.</p>	<p>convivencia advierten de la necesidad de un tratamiento integral de la violencia escolar, por el motivo de tener un origen multicausal al estar implicados factores individuales, familiares, educativos y sociales.</p>	<p>muestran los beneficios de la solidaridad</p>
	<p>b) España no dispone de un seguimiento de los casos registrados de acoso escolar.</p> <p>Dispone de poca investigación que aporte datos estadísticos del mismo.</p> <p>La mayor parte de la investigación se centra en: acoso escolar y el ciberacoso, enfocada a profundizar sobre sus mecanismos con el fin de proporcionar su mejor comprensión.</p>	<p>b) Intervención temprana, Programas como "Cinema Voice": el apoyo social, el machismo, el sexismo, la tolerancia a la violencia de género, la resolución de problemas sociales y la asertividad, así como la participación en el <i>bullying/cyberbullying</i>.</p> <p>"Cyberprogram 2.0".</p> <p>ConRed, programa comunitario dirigido al buen uso de las redes</p>	<p>b) Convivencia positiva y su relación con romper el silencio.</p> <p>Apoyo social. Reorganización que incorpore el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa. implicación y participación de las familias.</p>

<p>Respuesta</p> <p>Centros educativos</p>	Categoría	Detección	Intervención	Prevención
		<p>Victimización múltiple (<i>bullying y cyberbullying</i>).</p> <p>Roles que influyen en la perpetuación del acoso: <i>bystander</i> pasivo.</p> <p>Rol del docente y su posicionamiento y funciones dentro de la intervención escolar. Latente la falta de formación limita en la detección, intervención y prevención</p> <p>Actitudes positivas hacia el acosador se correlacionaron positivamente con la violencia de genero.</p> <p>Grupos que están en una situación de mayor vulnerabilidad frente a la violencia.</p>	<p>para un impacto positivo en el desarrollo emocional.</p> <p><i>Building School Convivencia BSC</i></p>	
		c)	c)	

Categoría Respuesta Centros educativos	Detección	Intervención	Prevención
	d)	d)	d)
	e) Clima escolar y su relación con el acoso escolar. Un entorno escolar positivo reduce el acoso escuela.	e)	e) Enfoque dialógico. Ambiente de solidaridad que favorece la prevención de los problemas de convivencia y sociedades más democráticas.
	f) Políticas educativas inclusivas, para mejorar la salud escolar que promuevan la expresividad, las actitudes igualitarias y la diversidad sexual y cultural. Trabajo en equipo y la participación democrática en el plan de convivencia de los centros educativos.	f)	f)

Tabla 4.14*Evidencias científicas en detección por categorías analizadas*

Categoría	Detección	Actuaciones educativas
1a	Tolerancia cero a la violencia	
1b	Reconocimiento de la problemática	XXXXXXXXXX
1c	No trivializar	
1d	Posicionamiento público	XX
1e	Inclusión de todas las voces a través de la participación educativa de la comunidad	XXXXX
1f	Organización escolar basado en el liderazgo dialógico	XXXX

Tabla 4.15*Evidencias científicas en intervención por categorías analizadas*

Categoría	Intervención	Actuaciones educativas
2a	Modelo comunitario	XXX
2b	ByStander Intervention y la resolución pacífica de conflictos	XXXXXXXX
2c	Modelo socio ecológico	X

Categoría	Intervención	Actuaciones educativas
2d	Espacios de diálogo seguros: Tertulias Feminista Dialógicas. Tertulias Pedagógicas Dialógicas, Tertulias Literarias Dialógicas	
2e	Programas Green Dot/ MDPRC	

Tabla 4.16

Evidencias científicas en prevención por categorías analizadas

Categoría	Prevención	Actuaciones educativas
3a	Prevención desde la primera infancia	XXX
3b	Apoyo a las víctimas de primer y segundo orden. Romper el silencio.	X
3c	Cultura de Up Standers: Escuchar, creer y apoyar.	
3d	Romper vínculo de atracción a la violencia	X
3e	Educación en los mejores sentimientos	X
3f	Aprendizaje y convivencia	X
3g	Educación en el consentimiento	

Tabla 4.17

Porcentaje de estudios analizados en detección, intervención y prevención de la violencia de género.

Detección	Intervención	Prevención
57%	27%	16%

Nota. Esta tabla ha sido elaborada a partir de los resultados que presentan las tablas 4.14, 4.15 y 4.16.

3.6 Aspectos éticos de la investigación

La investigación que se desarrolla en esta tesis doctoral no contempla la recogida de datos a través de un estudio de campo, por lo que se requiere especificar los principios éticos que garantizan que la investigación a velado por los derechos de las personas, su bienestar y el bien común. No por ello este proceso de investigación desarrollado está exento de cumplir con criterios éticos que aseguren un mayor impacto social.

La investigación, desarrollada en formato de monografía, trata de profundizar en la temática escogida a través de la revisión documental, con el objetivo de presentar la información trabajada dirigida a dar respuesta al planteamiento que la origina. El valor ético ha estado presente desde el inicio de la investigación desarrollada en esta tesis doctoral, al tomar como referencia las evidencias científicas internacionales. Para abordar los temas relacionados con el diseño de una respuesta eficaz a la violencia de género en el ámbito escolar se ha tomado como referencia el conocimiento científico que reúne un mayor consenso internacionalmente. Por ello, esta investigación asume la responsabilidad de abordar con rigurosidad el abordaje de la violencia de género en los centros educativos al considerar las evidencias científicas que están aportando resultados positivos. Seleccionar las evidencias científicas de impacto social se considera la mejor vía para conseguir la

transformación social, por asegurar mejoras que pueden tener un fuerte impacto social y con ello la mejora educativa de los niños y niñas.

En temas relacionados de manera directa con la protección de la infancia, la comunidad científica internacional incide en la importancia de un compromiso ético en base a la rigurosidad. Una de las orientaciones internacionales en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos (UNESCO, 2019) es tomar como referencia programas, acciones, mecanismos o medidas que hayan sido evaluadas y por tanto cuenten con el aval de evidencias científicas que aseguran resultados que alcanzan un impacto positivo, y por tanto van a comportar un mayor bienestar al o la menor. De esta forma, esta tesis doctoral se basa en evidencias científicas internacionales con el fin de asegurar el mayor impacto en la vida de las niñas y los niños en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar.

Con este punto concluimos el apartado dirigido a exponer los objetivos de la tesis doctoral y los aspectos metodológicos más relevantes que se han seguido durante el proceso de investigación llevado a cabo.

4 CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Esta tesis doctoral pretende contribuir a la superación de la violencia de género aportando conocimiento científico que ayude al diseño de una respuesta eficaz para la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar y, por ende, mejorar la convivencia en los centros educativos. Por ello, las evidencias que se presentan tratan de ser útiles para señalar aquellos contenidos y técnicas que dotan al profesorado de las competencias necesarias en el abordaje de la violencia de género. Dicha finalidad se justifica ante las evidencias que muestran que la violencia de género es un problema creciente, y que cada vez se identifica en edades más tempranas (OMS, 2018)

La violencia de género es un problema que existe en todas las culturas, niveles sociales y edades (Valls y Oliver, 2004). Afrontar esta problemática con éxito requiere de análisis que ofrezcan claves que desvelen los aspectos cruciales sobre las causas de la violencia de género. Es decir, cabe acercarse a conocer qué es lo que origina esta violencia.

Según constatan informes de organismo referentes como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), la violencia de género es un problema social endémico que impregna cualquier esfera de la vida. Por ello, para abordar la prevención de la violencia de género con éxito es indispensable partir de análisis precisos que aporten comprensión del problema, al mismo tiempo que faciliten su detección y reconocimiento. Así como, se den a conocer los mecanismos que estén siendo efectivos para su superación.

La violencia de género es una realidad cada vez más detectada, lo cual está comportando el desarrollo de nuevos estudios sobre las consecuencias y los efectos que padecen las personas que la sufren. A pesar de ello, en la actualidad las consecuencias de sufrir violencia de género en la infancia se consideran inestimables en el futuro. Desde el campo de la psicología o la neurociencia se muestra que el estrés tóxico es una de las consecuencias de sufrir situaciones de violencia (Racionero et al., 2018). Los efectos del estrés tóxico pueden llegar a ser muy dañinos en la vida de los y las menores, ya que puede afectar a todos los ámbitos del desarrollo y a la salud a corto y a largo plazo (Racionero, 2018).

Actualmente, organismos referentes en protección de la infancia como UNESCO, UNICEF y ONU Mujeres ofrecen orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar. En esta tesis doctoral las orientaciones internacionales (UNESCO y ONU, 2019) son guía en la investigación que se presenta, por el aval que aportan para alcanzar una mejora en protección de la infancia.

Destacamos la iniciativa UNGEI de Naciones Unidas dirigida a sensibilizar sobre la violencia de género en el entorno escolar. Sus aportaciones han hecho posible que la violencia de género en las escuelas esté visibilizada como una problemática presente en todo el mundo. El reconocimiento de la existencia de la violencia de género en el entorno escolar ha favorecido una mayor concienciación sobre esta problemática (UNESCO y ONU, 2016). Al mismo tiempo, ha permitido identificar la violencia basada en el género como una de las barreras para el desarrollo positivo e integral de la infancia, especialmente de las niñas por ser quienes más la sufren. Una de estas recomendaciones insiste en la importancia de transformar los centros educativos en espacios seguros y acogedores para la infancia, e implicar a toda la comunidad para conseguirlo (UNESCO y UN, 2019; UNGEI, 2020).

Por otro lado, también destacamos otra de las orientaciones internacionales para superar la violencia de género en el ámbito escolar la cual señala la relevancia de elaborar un plan desde la prevención como estrategia rectora de toda intervención. Ante tal propósito, cabe señalar que a pesar de que la violencia de género es un tema ampliamente documentado, su aproximación desde un enfoque preventivo en la infancia es un campo menos investigado. Algo que todavía se acentúa más cuando se afronta desde el ámbito escolar. Por ello, reunir las evidencias de las que se dispone en la actualidad puede ser de ayuda a los centros educativos.

La prevención de la violencia de género es un tema de interés que queda recogido dentro de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la cual se concreta en 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), considerados centrales para la promoción de la prosperidad y para la protección del planeta. Es por ello por lo que los ODS son y deben ser asumidos por todos los países, tanto pobres como ricos o de ingresos medios.

El ODS4 hace referencia a la necesidad de trabajar por una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos y todas, sin que sea impedida por el acoso, la violencia o el abuso. La prevención de la violencia de género se identifica como un objetivo central para

hacer real el ODS4 Educación de calidad. Pues, conseguir superar la violencia de género en el ámbito escolar es fundamental para hacer accesible una educación de calidad para todas las niñas y niños, una educación en la que el abuso o la violencia no sean una barrera.

El enfoque que acoge el trabajo presentado en esta tesis doctoral es la socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004; Puigvert, 2014). Se trata de una línea de investigación que aporta evidencias científicas sobre una de las causas que promueve el incremento de la violencia de género, y en edades cada vez más tempranas. Se trata de una perspectiva reconocida por la comunidad científica internacional que aporta conocimiento nuevo que consigue aproximarse a una mejor comprensión del complejo fenómeno de la violencia de género, especialmente en la adolescencia (Valls et al., 2008).

Según muestran las bases científicas de la socialización preventiva de la violencia de género, explicada ampliamente en el marco teórico de esta tesis doctoral, una de las causas de la violencia de género y del aumento en la adolescencia es la existencia de un discurso coercitivo dominante en la sociedad que asocia atracción y violencia (Gómez, 2004; Puigvert, 2014). Esta perspectiva expone que los y las adolescentes se socializan en modelos de masculinidad que están vinculados a la violencia y que promueven relaciones afectivo-sexuales que comportan violencia de género. Desde este enfoque se definen estrategias para desarrollar una socialización preventiva que consigue romper el vínculo de atracción a la violencia, ofreciendo una socialización alternativa que promueve la construcción de relaciones afectivo-sexuales igualitarias, no violentas y saludables (Puigvert et al., 2019; Racionero-Plaza et al., 2018; Ruiz-Eugenio et al., 2020). La tesis doctoral presenta conocimiento científico acorde a esta premisa, por ser una línea que está consiguiendo ser efectiva en la reducción y superación de la violencia de género que se desarrolla en el ámbito educativo.

El marco normativo al que responde la tesis doctoral se enmarca en dos normas principalmente. La ley de educación actual, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la

que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Y también la Ley 1/2004 sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Las dos leyes representan el marco legal que ampara la respuesta que se espera de los centros educativos en el abordaje de la violencia de género, y la mejora de convivencia.

Esta tesis doctoral parte de la certeza de que la mejor vía para abordar la violencia de género en el ámbito escolar es a través de las evidencias científicas reconocidas internacionalmente. Por ello, uno de los objetivos propuestos es reunir las evidencias científicas que se dispone en el campo de la educación. Así pues, la pretensión es hacer frente al desafío global de la violencia de género con el apoyo de las evidencias científicas, las cuales son garantía de una respuesta efectiva en la transformación de contextos para la superación de la violencia de género en un futuro, y así conseguir avanzar hacia el desarrollo de sociedades más libres y democráticas.

En el desarrollo de la investigación de la tesis doctoral se han tomado como referencia las fuentes científicas internacionales referentes en género y educación para responder a uno de los objetivos que persigue este trabajo, presentar las evidencias científicas internacionales en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar, acordes a las orientaciones internacionales. Asimismo, el conocimiento científico ha sido la referencia para elaborar un análisis de la respuesta de los centros educativos a la violencia escolar. A partir del acercamiento a la realidad educativa de los centros educativos en el territorio español, en relación con el abordaje de la violencia de género, se pretende detectar necesidades con la finalidad ofrecer recomendaciones que sirvan de apoyo a los centros educativos para implementar una respuesta eficaz a la violencia de género.

Los resultados que se presentan son fruto de la triangulación de los datos recopilados respecto a las orientaciones internacionales y las evidencias científicas internacionales, para afrontar la violencia en el ámbito escolar, y la respuesta educativa que están desarrollando los centros escolares para hacer frente a la violencia en el entorno escolar. La triangulación

de estos datos ha permitido identificar, tanto, los vacíos de que se podría estar dando en los centros educativos en el abordaje de la violencia de género, como, aquello que ya se está llevando a cabo. La finalidad última es elaborar propuestas, en base a las evidencias científicas internacionales, que apoyen la respuesta de los centros educativos ante la violencia de género y aseguren una mejora si que implementan al garantizar que sea una respuesta eficaz.

La aportación de esta tesis doctoral, que se muestra en este apartado de resultados, se obtiene a partir de este análisis y que se enfoca a identificar mejoras que pueden implementarse en los centros educativos para la detección, la intervención y la prevención de la violencia de género. Se trata de mejoras dirigidas a avanzar en la superación de la violencia de género en entornos escolares.

Los resultados que presentamos en esta tesis doctoral han sido elaborados en forma de recomendaciones que se ofrecen para el abordaje de la violencia de género en los centros educativos. Las recomendaciones son aplicables al entorno escolar y aseguran un impacto positivo por estar basadas en las bases científicas de la perspectiva de la socialización preventiva de la violencia de género reconocidas por la comunidad científica internacional. Las recomendaciones que ofrecen son una respuesta eficaz, lo cual favorece cuidar y medir el esfuerzo con el que se trabaja en los centros educativos.

El conocimiento científico que aporta la tesis doctoral pretender ser de apoyo para todo profesional que trabaje con la infancia, al reunir evidencias científicas que capacitan en la detección, intervención y prevención la violencia de género en el ámbito escolar. Lo cual corresponde a otro de los objetivos de esta tesis doctoral dirigido a aportar evidencias que puedan ser guía en el proceso de formación del profesorado, ya que los estudios (Goldman, 2007a; Gómez, 2004; Oliver et al., 2009; Valls et al., 2008) consideran la formación del profesorado un aspecto crucial en la protección a la infancia de la violencia de género.

La tesis doctoral toma como punto de partida resultados de investigaciones cualitativas previas sobre la prevención la violencia de género en el ámbito educativo, como el proyecto I + D + I *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación del profesorado* financiado por el Instituto de la Mujer y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, dirigida por Lúdia Puigvert (2007-2010). Sus resultados visibilizan la falta de una formación específica del profesorado que capacite en prevención de la violencia de género, a pesar de que Ley 1/2004 obliga a ello.

Con la finalidad de conocer posibles cambios desde la publicación de los resultados de la investigación (Puigvert, 2007-2010), la tesis doctoral se ha dirigido a obtener datos a partir de una encuesta on line dirigida a todos los decanos y decanas de las facultades y centros de formación del profesorado de universidades públicas españolas. En este correo se preguntó si se había dado algún cambio respecto al desarrollo del artículo 7 de la Ley 1/2004 que hace referencia a una formación específica en relación con la prevención de la violencia de género. Los datos recabados no se han podido valorar como significativos debido al bajo número de respuestas recibidas.

Igualmente, en esta tesis doctoral se han analizado los avances que se han identificado desde la publicación de los resultados de la investigación de Puigvert (2007-2010). Se trata de progresos que son considerados como logros por estar superando las barreras que identifica la investigación ante la carencia de una formación inicial específica del futuro profesorado. La superación de estas barreras se considera hitos que se han alcanzado y, por tanto, están contribuyendo a superar obstáculos, los cuales dificultan el desarrollo de una formación en prevención de la violencia de género en las facultades y escuelas de formación del profesorado de las universidades públicas españolas.

Uno de estos hitos es el reconocimiento de la violencia de género en las universidades españolas. Se trata de un importante avance que se debe a distintas investigaciones (Valls et al., 2009; Valls et al., 2016; Vidu et al., 2017; Flecha, 2021) desarrolladas posteriormente

a la investigación de Puigvert (2007-2010) las cuales visibilizan esta realidad, lo cual está siendo clave en la transformación de la violencia de género en las universidades. La investigación de Valls et al. (2016) ofrece datos cualitativos y cuantitativos de esta realidad, recomendaciones acerca de cómo responder a ella y datos sobre la percepción que se tiene o demandas del alumnado universitario. La publicación de estos resultados ha supuesto un avance relevante, al permitir que se reconozca la violencia de género en el entorno universitario. A su vez, esta visibilización tiene una clara repercusión en la transformación del contexto universitario al favorecer que la comunidad universitaria esté más sensibilizada frente a la violencia de género. De la misma manera que señala la necesidad del diseño de nuevas políticas que den apoyo a las víctimas de la violencia de género en la universidad e implementen medidas efectivas en prevención.

En el mismo contexto universitario, otro logro importante ha sido la identificación del acoso sexual de segundo orden como una violencia que perpetua la violencia de género. Cabe destacar que recientemente, concretamente el 21 de abril de 2021, la Universitat de Girona incorporó en su Pla d'Igualtat el reconocimiento del acoso sexual de segundo orden, siendo la primera universidad española que lo incluye. Se trata de un avance pionero ya que identifica un tipo de violencia que perpetua la violencia de género en el contexto universitario, aunque también en cualquier otro contexto (Flecha, 2021). El acoso sexual de segundo orden (SOSH, por sus siglas en inglés) es un tipo de violencia que se reconoce como la violencia que pueden sufrir las personas que apoyan a las víctimas de violencia de género en forma de represalias, con el fin de amedrentarles para conseguir el aislamiento social de las víctimas y ganar su silencio. De esta forma, con el reconocimiento del SOSH como un tipo de violencia de género dirigida a las personas que apoyan a las víctimas, se consigue proteger a quien apoya a las víctimas de estos ataques. El reconocimiento del SOSH supone un importante avance ya que implica un cambio de cultura en la comunidad universitaria que reconoce este mecanismo y lo rechaza. Es un reconocimiento que genera un cambio social, ya que supone que las personas que apoyan a quien sufre acoso en la universidad se sientan protegidas,

así como, que más personas decidan apoyar cuando son testigos o conocen algún caso de violencia de género, ya que se les va a reconocer y a proteger del acoso sexual de segundo orden. Se trata de un paso crucial para la víctima de la violencia de género al contar con el apoyo de la institución. Un apoyo que favorece que se rompa el silencio al conseguir que se supere el miedo a que no se las crea, no ser apoyadas o revictimizadas. De esta forma, admitir el SOSH como un tipo de violencia de género tiene un impacto positivo al favorecer el apoyo a las víctimas de la violencia sexual y así se atrevan a denunciar cuando se dan estas conductas abusivas que vulneran derechos fundamentales de las mujeres género (Vidu et al., 2017; Flecha, 2021).

Otro avance identificado desde la publicación de la investigación de Puigvert (2007-2010) es el desarrollo de nuevas evidencias científicas en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar. Se trata de conocimiento científico nuevo que aporta más claves que permiten el diseño de una formación del profesorado competente que comporta prácticas y mecanismos efectivos en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar (Bottom et al., 2012). Esta tesis doctoral presenta este conocimiento científico como respuesta a uno de los objetivos, el cual se desarrolla ampliamente en el punto 3.4.1 del capítulo 3. Parte Educativa.

Como se ha tratado en esta tesis doctoral, la formación del profesorado es un aspecto crucial ya que resuelve las necesidades que puede tener el profesorado para afrontar la violencia de género en el ámbito escolar y conseguirlo con éxito. Además, hay investigaciones (Goldman, 2007a; Weis et al., 1998) que identifican al profesorado como el profesional con más oportunidades para brindar protección a la infancia y, por tanto, ser una figura clave tanto en la detección, intervención como prevención de la violencia de género. Aunque se muestra que es necesario que esta formación le capacite y ayude a superar la percepción de carencia de preparación para abordar la violencia de género. Al mismo tiempo, esta formación contribuye a alcanzar una mayor sensibilización frente a la importancia de intervenir, así

como, la responsabilidad de hacerlo. En definitiva, reconocer la importancia de la figura del profesorado y su formación en base a las evidencias científicas de impacto social, son dos aspectos claves que van a conseguir resultados positivos en prevención de la violencia de género (Botton et al., 2012).

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis de la respuesta de los centros educativos a la violencia de género a partir de las evidencias científicas. Este análisis permite detectar tanto las dificultades, con las que se encuentran los centros educativos cuando abordan la violencia de género, como las posibilidades de las que se dispone para superarlas. De esta forma, en los diferentes apartados que se presentan a continuación se muestran las dificultades que se han identificado en el abordaje de la violencia de género y las posibilidades que se dispone para superar dichas dificultades, desde la detección, la intervención y la prevención. Y, en un último punto, presentamos recomendaciones que se ofrecen a los centros educativos para avanzar hacia el diseño de una respuesta eficaz ante la violencia de género en el ámbito escolar.

4.1 Detección

La detección es considerada una cuestión importante, por ser el primer paso en la superación de la violencia de género. Pues, para atajar la violencia es necesario detectar cuando ésta se da (Valls et al., 2016). Por este motivo la detección es una tarea clave. En cambio, la investigación (Valls et al., 2016) identifica la existencia de barreras que dificultan la detección de la violencia, ya sea porque se justifica o porque está normalizada a nivel social y, por tanto, no se reconoce y se pasa por alto.

Para evitar que la violencia de género quede oculta en el contexto escolar, es eficaz implementar actuaciones basadas en evidencias científicas que garanticen su detección y contribuyan a que se identifique mejor. Detectar la violencia de género en los centros educativos permite dar visibilidad a esta problemática, y, de esta manera, ofrecer la

posibilidad de transformarla. Una de las claves para la detección de la violencia de género en el ámbito escolar es lograr la implicación de los miembros de la comunidad educativa en este propósito. Es decir, hacer partícipes a las familias, alumnado y profesorado de tareas dirigidas a la identificación de la violencia. Los beneficios de conseguir la implicación de la comunidad van a verse reflejados en una mayor concienciación frente a esta problemática, así como, una mejor capacitación comunitaria para detectar situaciones, conductas o actitudes que comporten cualquier tipo de violencia. Además, hay que destacar que este aprendizaje será igualmente útil en cualquier contexto, lo cual favorecerá que se aplique a otras situaciones del día a día (Martín y Tellado, 2012).

El análisis sobre la respuesta de los centros educativos en España en el abordaje de la violencia escolar y la violencia de género permite ver que los aspectos relacionados con la detección son los más investigados en comparación con la intervención o la prevención. Según los estudios analizados hay un mayor número de investigaciones dedicadas a cuestiones relacionadas con la identificación y sensibilización de la violencia escolar. En concreto, un 57% de las investigaciones analizadas han sido etiquetadas como detección.

La información que nos aporta la Tabla 4.13 que incluyen las categorías de la detección, intervención y prevención, hace posible una observación más detallada sobre cómo están afrontando los centros educativos este trabajo, ya que indica las categorías que se están abordando en los centros educativos respecto a la detección, intervención y prevención de la violencia en el ámbito escolar.

En detección de la violencia de género se identifican cinco categorías, que se pueden consultar en la Tabla 4.15. Éstas son: tolerancia cero a la violencia, no trivialización de la violencia, posicionamiento público en contra de la violencia, la inclusión de las voces de la comunidad en el proceso de detección de la violencia, la promoción de un modelo de liderazgo dialógico para hacer efectiva la implicación de toda la comunidad y la importancia de reconocer la violencia de género en los centros educativos. La última categoría

mencionada es la que reúne mayor número de investigaciones, es decir, un mayor número de estudios está dedicado a identificar y reconocer la violencia en el entorno escolar.

De esta forma, a partir de este análisis se observa que aquellas medidas que tratan de reconocer como se da la violencia escolar, y en particular el acoso escolar son las que reciben una mayor atención en la actualidad. Estos resultados coinciden con lo que señalan los informes en el ámbito internacional (UNESCO, 2019), lo cual ayuda a comprender mejor porque el acoso escolar es la violencia escolar más visibilizada, en comparación con la violencia de género que se encuentra menos visible al estar menos investigada.

A pesar de que se han encontrado menos investigaciones dirigidas a analizar la violencia de género en el ámbito escolar, cabe destacar aquellos estudios que incluyen la variable del género en el análisis de la violencia escolar. Estos estudios identifican que los estereotipos de género y el sexismo influye en las conductas violentas y, por tanto, señalan la importancia de abordarlas desde las primera infancia para conseguir prevenirlas con éxito (Álvarez-García et al., 2014; Carrera-Fernández et al., 2013; Díaz-Aguado et al., 2013; Moreno y Márquez, 2016).

Con relación a los mecanismos y actuaciones, los estudios señalan que en detección de la violencia es importante desarrollar la habilidad de identificar la violencia en el momento que se da. Por tanto, es comprensible que a mayor implicación de la comunidad la respuesta que se consiga será más efectiva en dicho propósito. Pues, cuantos más ojos sean los que detecten y más diversidad de personas estén capacitadas para reconocer la violencia, más posibilidades habrá de identificarla. Lo cual es fundamental para evitar que se normalice la violencia o quede oculta en el día a día.

Por tanto, difundir y debatir las evidencias científicas que muestran qué forma adopta la violencia y contribuyen a sensibilizar sobre la existencia de la violencia de género logra que el contexto en el que se dé la violencia se transforme (Duque et al., 2015). Por ello, una

medida efectiva en detección de la violencia que un centro educativo puede adoptar es trabajar por dar a conocer las evidencias científicas que ayudan a identificar la violencia que forma puede adoptar la violencia de género en el contexto escolar. El trabajo coordinado de toda la comunidad es considerado un paso esencial para conseguir identificar la violencia de género y, en consecuencia, rechazarla y actuar para superarla.

Por lo tanto, para una eficaz detección de la violencia de género en los centros educativos es clave tomar como referencia las evidencias científicas que están ayudando a detectar la problemática de manera precoz, y divulgarlas y trabajarlas juntamente con los miembros de la comunidad educativa.

Una dificultad que se identifica en el proceso de transferibilidad del conocimiento científico a los centros educativos como una vía de mejora, es falta de acceso a las evidencias científicas, ya que éstas no llegan a los centros escolares de manera generalizada en la actualidad (Flecha, 2019). Esto es una limitación que puede repercutir en el abordaje de la violencia de género en un centro, pues no disponer del conocimiento científico va a limitar tanto su avance como en conseguir mejora esta realidad cuando se interviene. Se trata de un aspecto importante para tener en cuenta, ya que la falta de éxito puede generar desánimo o, incluso, llegar a formular valoraciones negativas respecto a las posibilidades de transformación de esta realidad.

Aunque, es importante señalar que hay centros educativos en los que el profesorado ha adquirido este compromiso, y actúa ante la violencia de género a partir de la implementación de medidas basadas en la evidencia científica que están consiguiendo buenos resultados. Se trata de centros educativos en los que el profesorado actúa de puente entre las evidencias científicas y la comunidad educativa (Rodríguez et al., 2020) tratando de acercar las prácticas que están consiguiendo los mejores resultados a sus centros. Son centros que ponen a disposición de la comunidad educativa las evidencias científicas que están contribuyendo a identificar y reconocer como puede darse la violencia de género en el

ámbito escolar. Este trabajo está comportando importantes beneficios, al poner a disposición de la ciudadanía los avances de la ciencia para promover una sensibilización frente a la violencia de género, al mismo tiempo que se ofrece la opción de implicarse en alcanzar una solución de manera colectiva.

Otra limitación que se detecta es la falta de estudios que aborden la violencia escolar desde un marco integral que aporte una comprensión sobre las causas de la violencia de género. En los estudios analizados se ha identificado que es característica generalizada, lo cual comporta una falta de comprensión o profundización sobre aquello que causa que se geste la conducta violenta y aquello que influye en que ésta se vea reforzada o rechazada. En cambio, partir de estudios que contemplan marcos de comprensión sobre las causas de la conducta violenta, se demuestra que las intervenciones que se deriven van a ser más eficaces en conseguir eliminar las conductas violentas.

Por tanto, partir de intervenciones que disponen de marcos teóricos que ofrecen una comprensión integral de la violencia escolar permite la interpretación rigurosa y sólida de las posibles causas, y, por tanto, será más fácil erradicarla. Se considera que es un aspecto que contribuye de manera significativa a la eficacia de la respuesta, ya que logra ir más allá de la descripción de la conducta violenta al alcanzar la raíz del problema, para intervenir sobre la misma.

Por tanto, limitar la intervención a identificar el acoso escolar o a reconocer el ciberacoso sin llegar a comprender por qué se dan estas conductas violentas, puede restar eficacia a la respuesta y no se consigue atajar la violencia escolar. En cambio, si aseguramos que las intervenciones y las actuaciones están fundamentadas en un marco científico sólido favorecerá, no solo una mejor detección de la violencia, sino también intervenir antes de que se dé la conducta violenta o intervenir en las fases tempranas de la misma. De esta forma, se consigue detectar la conducta violenta desde el primer momento en qué se origina o

intervenir para que no se dé. Solo así se consigue trabajar desde la prevención, es decir, planificar una intervención para prevenir.

El análisis de las respuestas de los centros educativos identifica algunos estudios que profundizan en aspectos contextuales que pueden estar influenciando en la violencia escolar, como es el clima escolar (van der Meulen et al., 2019) o las relaciones sociales que se dan entre los diversos agentes de la comunidad educativa (García et al., 2015). Se considera que son investigaciones relevantes ya que identificar elementos que influyen de manera significativa en el aumento o la disminución de la violencia escolar.

En definitiva, partir de análisis que aborden la violencia escolar sin ofrecer una comprensión profunda sobre alguna de sus causas, puede restar eficacia a la respuesta. Esto se debe a la limitación que va a suponer en el diseño de intervenciones que, no pudiendo llegar a la causa que la origina y limitando las posibilidades de transformación, actúen sobre la superficie de la problemática. Por tanto, se identifica que aquellas intervenciones que consiguen llegar a la raíz del problema son más eficaces ya que consiguen diseñar intervenciones dirigidas a atajar la violencia. Además, son intervenciones en las que se compensa más el esfuerzo dedicado a partir del impacto que se consigue en la mejorar la vida de las niñas, niños y adolescentes.

Ante tal limitación cabe destacar que cada vez contamos con más evidencias científicas en el abordaje de la violencia en el ámbito escolar. Así mismo, se dispone enfoques teóricos que están consiguiendo resultados positivos ante la violencia de género. Un ejemplo es la perspectiva teórica de la socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004; Valls et al., 2008; Puigvert, 2014; Ruiz-Eugenio et al., 2020). Las bases científicas de la socialización preventiva ofrecen un análisis que aporta conocimiento sobre una de las causas de la violencia de género. Se trata de un enfoque que se está implementando en algunos centros educativos. Además, se trata de la perspectiva que acoge la tesis doctoral,

desarrollada ampliamente en el Capítulo 1 que aborda el marco teórico que adopta esta tesis doctoral.

La socialización preventiva de la violencia de género es una línea de investigación con una larga trayectoria que está consiguiendo resultados positivos en prevención de la violencia en los diferentes tipos que se dan en el ámbito escolar, tanto el acoso escolar, el ciberacoso, como la violencia de género (Villarejo-Carballido et al., 2019). Este enfoque aporta un análisis que señala que los diferentes tipos de violencia presentes en el ámbito escolar comparten la misma causa, la existencia de un discurso social coercitivo dominante que presenta más atractivas las actitudes violentas, que se expanden a través de los medios de comunicación, las redes sociales, el grupo de iguales u otros agentes socializadores, vinculando atracción a violencia (Gómez, 2004). La socialización preventiva de la violencia de género está consiguiendo resultados positivos en la prevención y erradicación de los diferentes tipos de violencia escolar, como la violencia de género (Villarejo-Carballido et al., 2019) a través intervenciones educativas que promueven una socialización alternativa que consigue transformar los entornos en los que se dan las conductas violentas, ofreciendo un respuesta eficaz.

4.2 Intervención

En el abordaje de la violencia escolar la intervención es esencial, es decir, concretar cómo actuar cuando se da un conflicto. Actuar cuando se da un conflicto requiere ser competentes, así como, ser capaces de ofrecer una respuesta eficaz. Así mismo, intervenir cuando se da un conflicto es una oportunidad de aprendizaje para el alumnado que se encuentra implicado o forma parte del contexto en el que se da. Como señalan algunos estudios (Duque y Teixido, 2016) el aprendizaje que se adquiera dependerá de las interacciones que promovamos en la intervención.

Por ello, una de las claves de la intervención es identificar aquellos elementos que influyen en su eficacia, es decir, que los resultados que se deriven de la intervención tengan un impacto positivo. Intervenir en base a estos elementos será como se consiga promover los cambios necesarios para que las situaciones que comportan violencia vayan disminuyendo, al mismo tiempo que se resuelvan los conflictos. Para conseguirlo, es fundamental basarnos en estudios internacionales que ofrecen evidencias sobre qué intervenciones están consiguiendo mejoras. Así como, basarnos en los programas que ha sido evaluados y cuyos resultados aseguran una mejora (UNESCO y UN, 2019).

Una de las evidencias que reúne mayor consenso en los programas de intervención dirigidos a la mejora de convivencia en los centros educativos es el enfoque de intervención comunitaria (Elboj-Saso et al., 2020; Martín y Tellado, 2012). Son programas de intervención que cuentan con la participación de toda la comunidad y consiguen implicar a los diferentes agentes al poner los medios necesarios para trazar un trabajo conjunto y coordinado dirigido a la promoción de una cultura de la no violencia (Duque y Teixido, 2016; Martín y Tellado, 2012).

En el análisis de la respuesta de los centros educativos, respecto a la intervención, se observa que hay un menor número de investigaciones dirigidas a abordar la intervención, en comparación con la detección. En concreto, un 27% del total de las investigaciones analizadas de han identificado con alguna de las categorías definidas en la intervención, las cuales quedan recogidas en la Tabla 4.15. Se estima que casi una tercera parte de los estudios están dedicados a analizar los propios programas de intervención o aspectos relacionados con la intervención. Es decir, con alguna de las categorías definidas como son el modelo de intervención comunitario, la resolución pacífica de conflictos y la promoción de un entorno de apoyo conocido como *ByStander Intervention* o intervención de los y las testigos, el modelo socio ecológico, la creación de espacios de diálogo seguros y, por último,

la implementación de programas basados en la evidencia como el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos o el programa Green Dot.

Identificar que sólo una tercera parte de los estudios están evaluando la intervención que se está llevando a cabo para abordar la violencia escolar, a pesar de la alta prevalencia del acoso escolar y el ciberacoso en los centros educativos, permitiría deducir que se está interviniendo por debajo de las necesidades detectadas. Esta interpretación guarda coherencia con los resultados de algunos estudios que apuntan que el acoso escolar y el ciberacoso es una problemática que van en aumento (Díaz-Aguado et al., 2013).

Por consiguiente, detectar una falta de investigaciones dirigidas a evaluar las soluciones que se estén formulando frente a los problemas de convivencia, pese a que la violencia escolar es un problema presente en todas las escuelas, puede predecir la falta de herramientas basadas en la evidencia que estaría imposibilitando a los centros educativos intervenir ante esta problemática de manera eficaz. Esta valoración permite estimar que las herramientas de las que se dispone para intervenir no alcanzan las necesidades que presentan los centros educativos. Una necesidades que responden a cifras, según aporta la estadística internacional, que señalan que uno de cada tres menores ha sufrido acoso escolar o ciberacoso en el último mes (UNESCO, 2019).

Aunque no conocemos con tanta precisión las cifras del acoso escolar o el ciberacoso en el estado español, los informes desarrollados por organismos que están atendiendo esta problemática (Fundación ANAR, 2018; Save the Children, 2018), coinciden en señalar que es un problema cuya prevalencia va en consonancia con los datos que existen internacionalmente.

De esta forma, detectar una baja intervención dirigida superar la violencia escolar se considera como una limitación. Al mismo tiempo que indica que la intervención para frente la violencia escolar es una práctica educativa incipiente en los centros educativos. Al mismo

tiempo que es un dato preocupante ante la alta prevalencia conocida del acoso escolar o ciberacoso.

Ante tal limitación cabe preguntarse si la falta de herramientas efectivas para intervenir ante la violencia escolar puede ser una de las causas de la baja intervención, y, por tanto, del aumento de la violencia en los centros escolares. Y, con mayor urgencia, cabe cuestionarse qué consecuencias puede estar comportando a la infancia la falta de intervención ante la violencia escolar. Es decir, qué efectos puede estar causando la violencia escolar tanto a la infancia como a las familias y su comunidad.

Ante esta realidad, que refleja una falta de herramientas para una intervención eficaz frente a la violencia escolar en los centros educativos, es necesario recurrir al mandato de la Convención de los derechos de la Infancia (UNESCO, 1989) que señala que toda persona adulta, especialmente si trabaja con menores, así como toda institución, debe adoptar un posicionamiento activo ante la obligación que recae proteger a la infancia. Esto implica que ante cualquier situación que pueda ser perjudicial o dañar la integridad del alumnado hay obligación de intervenir para asegurar su protección. Ante esta realidad cabe remarcar la importancia de dar respuesta a esta necesidad, así como hacerlo a través de intervenciones que garanticen una mejora en la vida del alumnado.

Con el fin de superar esta limitación es clave concienciar sobre la problemática del *bullying* y el *ciberbullying*, su alta prevalencia y las graves consecuencias que comporta a la infancia sufrir violencia. Así como, subrayar la relevancia de intervenir a partir de programas basados en la evidencia que aseguren su eficacia y, por tanto, beneficien y garanticen la mejora la situación de quienes la están padeciendo. Al mismo tiempo, son necesarios estudios que evalúen los programas de intervención con el fin ofrecen aquellos que están siendo más efectivos y sean los que guíen las intervenciones que se planifiquen en los centros educativos.

Otra limitación que se detecta es que en ocasiones los programas más difundidos en los centros educativos no son los más efectivos. Es el caso de los programas basados en el modelo mediador. A pesar de tratarse de un modelo que consigue buenos resultados, cabe señalar que, en la actualidad, este modelo está superado por el modelo comunitario. Dar visibilidad a esta limitación es importante, ya que puede convertirse en una barrera a la mejora para los centros educativos que tratan de responder a la violencia escolar con eficacia con consecuencias negativas que pueden acarrear desánimo y desencanto en la educación, sobre todo en aquellos centros que presentan más necesidad de afrontar la mejora de la convivencia con éxito. En cambio, si se toman como referencia programas basados en la evidencia van a asegurar que los esfuerzos invertidos en los centros educativos se vean gratamente recompensados con los resultados de mejora que aseguran.

Los programas que están consiguiendo resultados positivos en el abordaje de la violencia de género en contextos educativos integran diversos elementos que son comunes. Por un lado, son programas que ponen en el centro al propio alumnado, como protagonistas del proceso de promoción de una cultura de centro positiva y sujetos al aprendizaje que se promueve, el cual es transferible a otros contextos. Otro elemento en común es el enfoque bystander intervention (Banyard et al., 2007), es decir, buscan la promoción de una cultura proactiva de todos los miembros de una comunidad, sobre todo en el grupo de iguales. Para ello, trata de poner en práctica estrategias que promueven la solidaridad hacia quien sufre la violencia, el rechazo hacia quien la ejerce y una actitud proactiva ante los conflictos. Los programas basados en bystander intervention (Thornberg et al., 2012) están alcanzando un mayor impacto en cuanto que están consiguiendo implicar un mayor número de personas y, por tanto, están consiguiendo que la intervención que implementan consiga la participación activa de la comunidad.

Uno de los retos que afrontan de los programas de intervención comunitaria es conseguir una implicación amplia y diversa de los agentes de la comunidad a través de las

acciones que desarrollan. Aunque cabe destacar aquellos programas que están consiguiendo esta implicación de la comunidad de manera exitosa. Nos referimos a centros educativos que están desarrollando el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002). Si analizamos las actuaciones que se llevan a cabo en estos centros, dirigidas a aumentar y a hacer real la implicación de las familias y otros agentes de la comunidad, se observan dos aspectos que resultan decisivos para conseguir alcanzar este propósito con éxito. Uno de ellos es el liderazgo dialógico (Redondo-Sama, 2015) y el otro es el diálogo igualitario (Flecha, 1997).

La promoción de un liderazgo dialógico (Redondo-Sama, 2015) en un centro escolar consiste en crear nuevas oportunidades para que cualquier miembro de la comunidad educativa pueda liderar prácticas educativas que potencian el trabajo conjunto de todos los agentes en base al diálogo igualitario (Flecha, 1997).

El proyecto Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002) está consiguiendo abrir nuevas vías de participación haciendo posible que los diferentes miembros de la comunidad cooperen en diálogo igualitario. Son centros que están haciendo real el trabajo conjunto de escuela, familia y comunidad, beneficiándose de los resultados de mejora de la convivencia y prevención de la violencia.

Para comprender el impacto que tiene la participación de la comunidad en la mejora educativa, partimos de las aportaciones del proyecto europeo INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (Flecha, 2015). Desde este enfoque participativo de familia y comunidad en la implementación y liderazgo de acciones concretas en la vida de los centros, INCLUD-ED identifica cinco tipos de participación de la comunidad y de las familias, la participación informativa, la consultiva, la decisiva, la evaluativa y la educativa.

Entre los cinco tipos de participación de la comunidad, se muestra que la participación decisiva, evaluativa y educativa tienen un mayor impacto en el rendimiento educativo del alumnado (Flecha, 2015). Además, sus conclusiones muestran que cuando un centro educativo abre espacios de participación, para crear y desarrollar el liderazgo dialógico de toda la comunidad, consigue abrir las puertas e incluir la diversidad de voces. Es un hito importante, ya que a través de la promoción del diálogo igualitario permite que tengan voz personas y grupos sociales que tradicionalmente han sido excluidos, y que ahora crean, promueven y consolidan prácticas de liderazgo de diferentes cultura, edades, género y niveles socioeconómicos (Oliver et al., 2009).

Cuando los centros educativos se conciben a partir del apoyo social de su comunidad y el trabajo compartido con las familias, hay una repercusión significativa en el éxito educativo que se alcanza tras conseguir su participación (Girbés-Peco et al., 2015). En los programas de intervención basados en la evidencia dirigidos a la resolución pacífica de conflictos, la disminución del acoso escolar y el ciberacoso o la prevención de la violencia de género, la participación de las familias es un eje fundamental (Elboj-Saso et al., 2020; Villarejo-Carballido et al., 2019).

4.3 Prevención

La prevención es considerada una pieza fundamental en el marco de la superación de la violencia (UNESCO y UN, 2019; Villarejo-Carballido et al., 2019). Trabajar la violencia desde la prevención implica abordar tanto la detección como la intervención, ofreciendo unidad a este cometido. En esta tesis doctoral presentamos la detección, la intervención y la prevención con una distinción a la que nos acogíamos para desarrollar el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar. La detección, intervención y prevención se presentan como tres aspectos cuyos límites se entrecruzan entre sí al encontrarse estrechamente relacionados. Aunque cabe señalar que la prevención ocupa un espacio especial en este marco al considerarse parte de la detección y la intervención. Por esta razón,

referirnos a la prevención de la violencia de género en entornos educativos también implicar tener en cuenta la detección y la intervención, al tener una repercusión directa en la misma.

Por prevención cabe entender aquella realidad alternativa que se busca promover para sustituir la realidad a transformar. Por ello, cuando hablamos de prevención nos estamos refiriendo a los valores, actitudes, emociones y sentimientos que queremos que estén en la base de aquellas relaciones y conductas que se quieren potenciar o construir como alternativa a la violencia. De esta forma, la prevención se puede describir como el horizonte hacia el que caminar, al que dirigirse, un horizonte que define el nuevo rumbo que es guía en el camino que se aleja de la violencia.

Una de las premisas que está contribuyendo a trazar este nuevo horizonte desde la prevención de la violencia de género es una educación en base a los mejores sentimientos (Gómez, 2004). Se trata de una educación basada la construcción de relaciones de calidad que buscan alcanzar el mayor impacto al promocionar entornos que promuevan la amistad y el apoyo en cuanto más espacios, más personas y más tiempo. Es una educación que pone al alcance de todos los niños y todas las niñas las herramientas necesarias para que puedan construir relaciones de calidad alejadas de la coacción, el abuso, el desprecio o cualquier otro tipo de violencia. Para ello, se potencian entornos de aprendizaje que enseñen a relacionarse de manera positiva creando redes de apoyo entre iguales en base a una educación en los sentimientos como la amistad de calidad, la solidaridad, la igualdad y el amor.

Otra herramienta que está contribuyendo a construir una nueva cultura de la no violencia es *UpStander* (Banyard et al., 2007). Su eficacia yace en ofrecer nuevas maneras de comportarse como parte de un nuevo mundo que se posiciona en contra de la violencia de manera activa y se implica en aquellas normas sociales que estimulan la proactividad. Al mismo tiempo, esta nueva cultura rompe con aquellas normas que se identifican con la violencia y que históricamente la han reproducido, como es, el silencio o el asilamiento social de las víctimas que dan impunidad a la persona agresora a seguir ejerciendo la violencia.

Desde la socialización preventiva de la violencia de género se señala la importancia de la prevención mediante el uso del lenguaje del deseo, y no solo desde el lenguaje de la ética como se ha estado haciendo durante tiempo (Aubert et al., 2011; Rios et al., 2018). Este análisis muestra que uno de los problemas que está potenciando la violencia es el modelo de atracción hacia personas que desprecian o son violentas. Se muestra que mientras la escuela ha educado en ser buenas personas, quienes socialmente tienen más popularidad no son las personas con buenos valores. Por ello, se incide en la necesidad de trabajar por eliminar el atractivo a las personas con valores negativos, al mismo tiempo que se educa para que las personas con valores positivos sean referentes a quienes se quiera seguir, sean personas atractivas. Un trabajo en el que sobre todo cabe incidir cuando nos referimos a personas que se posicionan y defienden a quienes son más vulnerables a sufrir violencia.

A pesar de la importancia que tiene la prevención en el abordaje de la violencia de género, cuando analizamos la respuesta que están dando los centros educativos la información obtenida indica que es un aspecto poco abordado, ya que se encuentran menos estudios. Esto puede ser una señal de que, a pesar de ser un trabajo importante que impulsa mejoras, es donde menos incidencia se están haciendo en los centros educativos en estos momentos. Pues, sólo un 16% de las investigaciones que hemos analizado estaban relacionadas con la prevención. Es decir, una sexta parte de los estudios están evaluando la prevención, según el análisis realizado. Siguiendo la información disponible en la Tabla 4.16. las categorías que integran la prevención son importancia de la prevención desde la primera infancia, el apoyo a la víctimas de primer y segundo orden para romper el silencio, la promoción de una cultura *upstander* o personas proactivas ante los conflictos, implementar actuaciones que contemplen romper en vínculo de la atracción a la violencia, fomentar una educar en torno a la construcción de relaciones de amistad de calidad y apoyo, partir de un enfoque que conciba el aprendizaje y la convivencia de manera interrelacionada y, por último, educar en el consentimiento.

La baja dedicación a promover la prevención de la violencia en los centros educativos es acorde con los datos que apuntan que la violencia escolar no está disminuyendo, así como los problemas de convivencia son una realidad en los centros educativos. Como señalan algunas investigaciones (Villarejo-Carballido et al., 2019) la falta de investigaciones dirigidas a ofrecen evidencias en prevención hace que los centros dispongan de menos claves.

Según los estudios analizados, se destaca que la evidencia más difundida y asumida es la importancia de intervenir desde la primera infancia, es decir, desde la etapa educativa de la educación infantil. Cada vez contamos con más evidencias que muestran el impacto a corto y largo plazo que se alcanza cuando se abordan los comportamientos, actitudes y valores violentos desde las primeras edades (Tremblay et al., 2008). Trabajar la prevención de las conductas violentas desde la etapa educativa de la Educación Infantil comporta, no solo atajar las conductas agresivas, si no conseguir que éstas no aparezca en edades posteriores (Oliver, 2014; Rios-Gonzalez et al., 2019). En base a las evidencias científicas en prevención de la violencia de género, una premisa clave es detectar e identificar de manera precoz de qué manera se da la violencia en un entorno determinado con el fin de tomar un posicionamiento de no aceptación y de rechazo rotundo hacia estas conductas violentas.

Una de las limitaciones identificadas respecto a la prevención es el hecho de concebirla como actuaciones puntuales que se desarrollan en los centros educativos, y que en consecuencia no dotan a la prevención la atención que requiere. La prevención es efectiva cuando se trabaja de manera transversal impregnando todos los aprendizajes y consigue aumentar el rendimiento académico, evitando que sea un trabajo que se desarrolla con la celebración de efemérides o actividades curriculares puntuales.

Otra limitación es el bajo impacto que se está consiguiendo desde la coeducación en la prevención de la violencia. No tomar como referencia las evidencias científicas, que señalan las estrategias y medidas más efectivas en el abordaje de la violencia de género, repercute en la efectividad de las actuaciones y por tanto en la mejora que se consigue.

Además, cabe considerar las consecuencias que se derivan de la falta de resultados positivos ya que tienen una repercusión directa sobre la infancia, al quedarse más desprotegida frente a la violencia de género. En cambio, si en coeducación se pone en foco en las evidencias científicas, se consigue focalizar los esfuerzos en las barreras que impiden la igualdad, e identificar sus claves para alcanzarla. Por ejemplo, identificar los modelos que promueven la violencia, para dejar de que la violencia deje de estar normalizar, y trabajar por superar estos modelos, a la par de trabaja modelos alternativos (Padrós, 2012).

Por último, otra limitación detectada en el cometido de la prevención en los centros educativos es la falta de difusión de herramientas y programas efectivos. Por tanto, es clave conseguir acercar a los centros educativos los programas basados en la evidencia. Conseguirlo va a contribuir a alcanzar una mayor sensibilización sobre la importancia de abordar la prevención desde la rigurosidad, así como la importancia de proteger a la infancia de la violencia de manera efectiva.

Actualmente es posible hacer frente a esta limitación, al contar con actuaciones y orientaciones científicas que están consiguiendo resultados positivos y están avanzado en la prevención de la violencia. A continuación, las enumeramos.

Las Actuaciones Educativas de Éxito (Fecha, 2015) son actuaciones que se definen como prácticas con un enfoque dialógico del aprendizaje que consiguen los mejores resultados en aprendizaje instrumental, valores, emociones y sentimientos en cualquier de los contextos en los que se implementan, al estar basadas en evidencias científicas. Estas actuaciones son efectivas en prevención de la violencia a través de la promoción de interacciones de calidad. Se trata de prácticas educativas que transforman los entornos de aprendizaje es espacios seguros donde no priman las interacciones de poder o de abuso que comportan violencia. Los centros educativos que están implementando Actuaciones Educativas de Éxito (Fecha, 2015) son centros que implementan Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Formación de Familiares, Participación Educativa de la Comunidad,

Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y Formación Dialógica del Profesorado.

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es una actuación educativa de éxito que ofrece un grupo de actuaciones en la línea de la prevención de la violencia con resultados positivos desde el enfoque de la socialización preventiva de la violencia de género. El programa se acoge a un modelo comunitario que consigue implicar a las familias, alumnado y profesorado en el proceso de resolución y prevención de conflictos. Su puesta en práctica hace que toda la comunidad participe en la elaboración de las normas del centro, a través de la ética procedimental (Elster, 1999) en que las normas son consensuadas y validadas de manera colectiva. El modelo pone énfasis en incluir las voces de todas las mujeres, entendiendo todas las mujeres no solo las mujeres expertas, sino aquellas mujeres pertenecientes a grupos vulnerables y que tradicionalmente han estado excluidas. El modelo crea estructuras de participación, como las comisiones mixtas de convivencia o las asambleas de familias, en las que las personas se implican en el proceso de toma de decisiones sobre cuestiones a estas problemáticas relacionadas con la convivencia y la prevención de la violencia de género. La comisión mixta de convivencia o las asambleas de familias son espacios en los que las mujeres tienen la oportunidad de compartir su conocimiento acumulado y deciden, de manera colectiva, sobre nuevas formas para la prevención de la violencia de género en los centros educativos (Oliver et al., 2009).

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) está basado en la línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género. Investigaciones llevadas a cabo a partir de la evaluación de la implementación del MDPRC (Villarejo-Carballido et al., 2019) aportan evidencias que estiman que los diferentes tipos de violencia que se encuentran en el contexto escolar comparten la misma raíz, la atracción a la violencia (Gómez, 2004). Esta investigación (Villarejo-Carballido et al., 2019) aporta

resultados positivos en la reducción de los diferentes tipos de violencia escolar, como es la violencia de género, el acoso escolar y el ciberacoso. Lo cual es muy esperanzador.

4.4 Recomendaciones: aportaciones para una respuesta eficaz a la violencia de género en los centros educativos

En este apartado exponemos los resultados elaborados a partir del análisis que las dificultades y las oportunidades en la detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar. La implementación de estas actuaciones o medidas contribuyen a la mejora de la respuesta a la violencia de género en los centros educativos de manera efectiva.

Estos resultados se exponen como recomendaciones y toman como base las orientaciones internacionales y las evidencias científicas internacionales presentadas y la perspectiva de la socialización preventiva de la violencia de género a la que se acoge esta tesis doctoral.

A. Abordar la violencia de género desde sus causas a través de la socialización preventiva de la violencia de género

Partir de un enfoque teórico que ofrezca una comprensión de por qué sucede la violencia de género tomando en consideración el análisis de alguna de sus causas, contribuye a que sea más fácil superarla. Ya que permite entender qué pasa cuando ocurre la violencia y fundamenta una intervención que consigue ofrecer una respuesta más eficaz y, por tanto, implementar medidas que contribuyan a superar la violencia de género en el ámbito escolar.

La línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género es un ejemplo de ello. Es una línea de investigación (Duque, 2006; Gómez, 2004; Puigvert, 2014; Ruiz-Eugenio et al., 2020; Valls et al., 2008) desarrollada de manera exhaustiva durante más de veinticinco años que se implementa en las etapas educativas de la educación infantil (Oliver, 2014; Rios-Gonzalez et al., 2019), primaria (Villarejo-Carballido et al., 2019) y secundaria

(Puigvert et al., 2019; Racionero-Plaza et al., 2020). Dispone de un marco sólido y un cuerpo teórico que examina uno de los factores que influye en el aumento de la violencia, y que atribuye a un aprendizaje social que vincula la atracción a la violencia. Las evidencias que se desarrollan desde este enfoque no dejan de confirmar la existencia de un tipo de socialización que genera esta atracción a la violencia. Dicho proceso de socialización se inicia con las primeras interacciones que se dan hacia los modelos dominantes que agreden al resto y son considerados como modelos atractivos. Este análisis saca a la luz que, incluso ya en la infancia, los modelos que dominan más sobre el resto y son más agresivos y violentos son más valorados.

La socialización preventiva de la violencia de género ha conseguido contar con un profundo análisis social que contribuye a comprender el complejo entramado en que se desarrolla la violencia, consiguiendo ofrecer una explicación sobre su raíz y, por tanto, conocer por qué se da. De esta forma, una de las causas que se atribuye a la violencia basada en el género, así como al acoso escolar y el ciberacoso (Villarejo-Carballido et al., 2019), es la existencia de una socialización que impulsa y reproduce modelos violentos y agresivos que son mejor valorados, y acaban gustando más ya que son los que socialmente se dota de atractivo. Estos modelos de atracción hacia personas que no tratan bien son aprendidos a través de las interacciones sociales, ya sea a través de los medios o a través de las películas, series, canciones, el grupo de iguales y que, incluso, escuela y familia pueden estar promoviendo si no son capaces de detectarlo e intervenir para cambiarlo.

Desde la socialización preventiva de la violencia de género un factor clave para entender toda esta interpretación de la violencia es el tipo de socialización que los niños y las niñas están aprendiendo a través de sus interacciones diarias. Por tanto, desde esta contribución se establece que toda intervención debe estar dirigida a promover interacciones sociales en que la atracción no esté vinculada a la violencia.

Para superar la atracción a la violencia es crucial fomentar entornos seguros donde los niños y las niñas no se peleen, y este trabajo se desarrolle desde la primera infancia. Y, por tanto, se valore a aquellos niños y niñas que tratan bien siempre, a través del uso del lenguaje del deseo que demuestra ser más efectivo.

En resumen, estas ideas centrales que aporta la socialización preventiva de la violencia de género sirven para mostrar que abordar la prevención de la violencia desde un marco científico sólido que ofrece una comprensión social profunda y ataca la violencia de género desde sus causas, asegura intervenciones más efectivas cuyo impacto va a repercutir en la disminución y erradicación de toda violencia que se dé en el entorno escolar. Y, de esta manera, conseguir entornos de aprendizaje seguros y respetuosos.

B. Creación de espacios para el diálogo y la formación a partir de las evidencias científicas de impacto en prevención de la violencia de género

Acercar las evidencias científicas a través de espacios de diálogo y reflexión que impliquen a todos los agentes educativos de la comunidad está contribuyendo a importantes transformaciones. Se trata de crear espacios dialógicos que promueven la reflexión y ofrezcan la oportunidad de contrastar las evidencias científicas con las propias reflexiones o vivencias respecto a las relaciones sociales que se dan en el centro educativo u otros entornos en los que se educa el alumnado. De esta forma, se contribuye a que los miembros de la comunidad educativa que participan en estos espacios construyan conocimiento nuevo de manera colectiva, el cual contribuye a una mayor comprensión de la violencia de género, así como, a conocer mecanismos que son efectivos para su prevención.

Por consiguiente, la creación de espacios dialógicos en los centros educativos, abiertos a la participación de todos los agentes de la comunidad, para profundizar sobre las claves que aportan las evidencias científicas en el abordaje de la violencia, es una manera eficaz en el abordaje de la violencia de género. Se trata de actuaciones que están

consiguiendo resultados positivos en aquellos centros educativos que las llevan a cabo (Serradell et al., 2020).

El diálogo igualitario (Flecha, 1997) que se establece entre las personas que conformen el espacio dialógico es un aspecto clave, ya que va a permitir que las interacciones que se den favorezcan la construcción de nuevos conocimientos, se escuchen todas las voces y que se empiecen a construir nuevas relaciones en base a las interacciones que allí se promuevan.

Cada vez se cuenta con más evidencias (Duque et al., 2015; Puigvert, 2016b; Roca et al., 2015; Rodríguez et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2020) que muestran que en el ámbito educativo conocer y compartir las evidencia científicas es lo que mejor capacita a los agentes educativos a saber diagnosticar una situación y estimar la mejor actuación en base a lo que muestran las evidencias. Cuando nos referimos a prevención de la violencia, se concretaría en saber identificar la violencia y, por tanto, detectarla y cómo intervenir para prevenirla.

Una herramienta que está permitiendo llevar a la práctica la creación de estos espacios son las Tertulias Feministas Dialógicas. Se trata de una actuación educativa que está consiguiendo resultados positivos en prevención de la violencia de género en diversos contextos (Salceda et al., 2020). Las Tertulias Feministas Dialógicas se fundamenta en diversas ideas centrales (Puigvert, 2016b). La primera, abordar las contribuciones feministas orientadas a la superación de las relaciones que comportan violencia de género, las cuales tienen que estar científicamente validas en la superación de la violencia. Principalmente, aquellas contribuciones científicas que contemplan programas que están obteniendo éxito en una socialización preventiva. Otra idea principal sobre la que se fundamenta esta actuación es la importancia de crear un entorno de diálogo igualitario promovido por las mismas personas que no mantienen ninguna relación jerárquica respecto a las mujeres que participan en las tertulias (Flecha, 1997).

En definitiva, una medida efectiva en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos es crear espacios para dialogar y reflexionar en base a las evidencias científicas de impacto en prevención de la violencia de género, implicando a familias, alumnado y profesorado en la búsqueda de soluciones conjuntas en base los nuevos conocimientos que se van creando y recreando de manera colectiva.

C. Transformar los centros escolares en entornos libres de violencia creadores de relaciones de amistad de calidad, solidaridad y amor

Una de las orientaciones internacionales (UNESCO y UN, 2019) para el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar es transformar los centros educativos en espacios seguros y acogedores para todos los niños y las niñas. Se trata de un hito importante, ya que crear espacios libres de cualquier tipo de violencia no solo protege del abuso, sino que elimina barreras para la inclusión y el desarrollo de una educación de calidad.

Una manera eficaz de conseguir que los centros se transformen en espacios libres de violencia es a partir de la promoción de interacciones de calidad basadas en los mejores sentimientos. Es decir, convertir los centros educativos en espacios promotores de sentimientos positivos a partir de profundizar en su significado y reconocer los atributos de los definen. Así como, a través del reconocimiento de aquellas acciones que se den entre el alumnado, buscando la coherencia entre los que se dice y lo que se hace.

Un centro educativo que transforma su día a día en la práctica y el reconocimiento de relaciones de amistad de calidad y solidaridad, va a ser garantía para conseguir ser un espacio educativo en que, no solo se entrenen las relaciones de calidad, sino también sea un espacio de crecimiento y construcción de las relaciones positivas y libres de violencia, tanto entre el alumnado, como entre todos los miembros de la comunidad educativa (Racionero, 2018; Villardón-Gallego et al., 2018).

De esta forma, educar en los sentimientos de la amistad, solidaridad, igualdad y amor de manera transversal y comunitaria no solo contribuirá a la promoción de relaciones positivas, si no también ofrecerá la oportunidad a que el alumnado pueda vivirlas y compartirlas con sus compañeros y compañeras, y les protejan de la violencia.

No privar a los niños y niñas de conocer los relatos basados en la amistad, la solidaridad y el amor ideal, que históricamente son conocidos a través de la literatura clásica universal, es una manera de conseguirlo. Además, ofrecer la oportunidad de vivir este tipo de relaciones ayudará a contrarrestar otras que predominan socialmente. Y, de esta forma, transformar el centro educativo como garante de que todo alumno y alumna tenga la oportunidad de elegir relaciones basadas en los mejores sentimientos, que sean las que formen parte de su vida en el futuro.

Una educación transversal y comunitaria en base a los mejores sentimientos no solo es un factor de protección ante la violencia (Dunn, 2006), también es una respuesta eficaz que potencia la construcción de redes de apoyo en las que se den relaciones de amistad de calidad promotoras de bienestar en el alumnado, y la base sobre la que construir futuras relaciones.

D. Los centros educativos como instituciones con un posicionamiento público activo contra la violencia de género

El posicionamiento público en contra de la violencia de género contribuye a su prevención al favorecer que más personas se unan a posicionarse en contra. Es por ello que se considera una estrategia eficaz en prevención de la violencia, dado su impacto en la reducción de la violencia.

Los centros educativos que se posiciona públicamente en contra de la violencia de género tienen un impacto positivo en su prevención. Pues, un posicionamiento en contra de la violencia de género, que declara públicamente tolerancia cero a las conductas violentas,

activa a que más personas se unan a este propósito. Es una clave ya que consigue fomentar una cultura de protección a quienes sufren la violencia, al mismo tiempo que potencia el rechazo hacia las personas que ejercen la violencia. El posicionamiento activo de un centro educativo en contra la violencia va a permitir que las personas agresoras o abusonas no se sientan apoyadas en este contexto, a la par que promueve que las personas víctimas que puedan estar sufriendo algún tipo de violencia sientan el apoyo del entorno para denunciarlo (Duque y Teixido, 2016; Flecha, 2012; Martín y Tellado, 2012; Oliver et al., 2009).

Por ello, se recomienda que al mismo tiempo que se promueven este tipo de medidas, los centros educativos pongan a disposición del alumnado mecanismos seguros de denuncia. Ya que fomentar la protección facilita que quienes son víctimas sientan la seguridad para denunciar. En este caso, hay que considerar que un aumento de denuncias no significa un aumento de la violencia, si no más bien todo lo contrario, ya que implicaría una mejor detección de la violencia lo cual es un primer paso para superarla.

Algunos centros educativos que se acogen al posicionamiento público de tolerancia cero a la violencia lo hacen bajo el lema de “violencia cero desde los cero años” posicionándose públicamente en contra de la violencia desde las primeras edades (Oliver, 2014).

E. Implementar programas de intervención promotores de redes de apoyo y de protección de la infancia

Una premisa importante para asegurar eficacia en la respuesta ante la violencia de género es tomar como referencia las evidencias científicas. Es decir, si queremos asegurar unos resultados de mejora, incluso los mejores resultados en nuestras intervenciones, es imprescindible tomar como referencias aquellos programas o actuaciones que han sido previamente evaluados y aseguran dicho impacto. Por tanto, una de las claves a adoptar por los centros educativos es implementar aquellas actuaciones que cuentan con el aval de las

evidencias científicas y aseguran un impacto positivo en cuanto consiguen hacer frente a la violencia de género consiguiendo mejoras.

Uno de los programas que no deja de demostrar su efectividad en la reducción de la violencia en el ámbito educativo es *bystander intervention* o intervención de los y las testimonios (Banyard et al., 2007). Como se exponen en el punto 2.4.1. del Capítulo II, este mecanismo trata de promover un cambio de cultura que comporta una mayor implicación de los miembros de la comunidad, al buscar no pasar por alto ninguna conducta violenta de la que se pueda ser testigo.

Su efectividad se demuestra en cuanto consigue promover la proactividad a nivel comunitario. De esta forma, los entornos se convierten en entornos más seguros donde la violencia, de manera progresiva, deja de ocupar espacios. Esto se consigue al ofrecer herramientas para intervenir cuando se presencia alguna situación en la que se da alguna conducta violenta, así como, capacitando para intervenir precozmente, adelantándose para evitar que pase. Respecto a esta segunda situación, se refiere al concepto *Upstander* (Thornberg et al., 2012) concebido como la promoción de comunidades que se cuidan, se respetan y que actúan ante cualquier situación en que se da la violencia. Incluso va más allá y trata de conseguir tener una conducta proactiva ante cualquier indicio de molestia o conflicto, promoviendo la intervención para prevenir que pase y asegurar un ambiente de cuidado y respeto incondicional a nivel comunitario.

Además, cada vez se dispone de más evidencias que muestran que conseguir un entorno de protección que proteja a quien se atreva a apoyar y defender a quien sufre de esta violencia es crucial para la erradicación de la violencia, lo que se conoce como el acoso sexual de segundo orden (Flecha, 2021; Vidu et al., 2017). Reconocer la existencia de represalias, que pueden ser tan graves como las que sufre la víctima directa de la violencia, es fundamental con el fin de concretar medidas que también protejan a estas personas y así se

consiga no dejar sola a la víctima, y por tanto transformar esta realidad que perpetúa la violencia de género.

Planificar actuaciones o intervenciones que partan de programas que incluyan las claves que están obteniendo buenos resultados en la prevención a la violencia será lo que asegurará la eficacia y la eficiencia en las intervenciones.

F. La escuela como motor de transformación social comunitaria

En la actualidad se reconoce la revolución democrática del conocimiento como una realidad de la que son protagonistas aquellos centros educativos que ponen a disposición de las familias el conocimiento científico de las actuaciones que promueven en sus centros, incluso en centros en situación de analfabetismo (Flecha, 2019). En otros países de Europa, los centros educativos envían a las familias artículos científicos antes de introducir alguna innovación con el fin de abrir un debate con la comunidad sobre el mismo antes de implementarlo.

Son ejemplos en los que los centros educativos son promotores de este impacto, buscando la implicación de las familias y la comunidad al tomar como referente solo prácticas educativas que desarrollan en base a evidencias científicas, logrando mejoras en los resultados.

Los centros educativos se conviertan en promotores de esta transformación social cuando consiguen la participación de todos los agentes de su comunidad, tanto de familias, alumnado y profesorado a través de la promoción de un liderazgo dialógico (Redondo-Sama, 2015). De esta forma consiguen avanzar la creación de entornos seguros y respetuosos que, al mismo tiempo,

ofrecen intervenciones basadas en las evidencias científicas con impacto dirigidas a la diversidad de necesidades con garantías de mejora. En definitiva, son centros educativos

que mejoran la autoeficacia, el bienestar de la comunidad y las relaciones entre el profesorado, el alumnado y las familias.

G. El Modelo Dialógico de Resolución y Prevención de Conflictos como programa para la detección, intervención y prevención de la violencia de género

El Modelo Dialógico de Resolución y Prevención de Conflictos (MDRPC) es un programa efectivo que aúna la detección, intervención y prevención de la violencia de género y se desarrolla en los centros educativos de infantil, primaria y secundaria.

El MDRPC es una Actuación Educativa de Éxito (Flecha, 2015) que toma como referencia las bases científicas de la socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004; Puigvert, 2014) y las teorías científicas internacionales en educación con mayor impacto en el aprendizaje que ponen énfasis en la importancia de las interacciones y la participación de la comunidad. La implementación del MDPRC consigue la implicación de todos los agentes de la comunidad para abordar temas relacionados con la convivencia. El programa se concreta en un conjunto de intervenciones basadas en el diálogo dirigidas a trabajar de manera comunitaria la prevención de la violencia a través de la socialización preventiva de la violencia de género. El MDPRC consigue superar la socialización dominante que vincula atracción y violencia y logra la construcción de relaciones más igualitarias a través de la promoción de valores, emociones y sentimientos positivos que previenen la violencia entre iguales (Duque et al., 2021; Villarejo-Carballido et al., 2019).

El MDPRC es un programa efectivo ya que consigue frenar la violencia al aportar actuaciones de dos tipos. Por un lado, acciones reactivas entendidas como acciones que se implementan cuando se da la violencia, es decir, actuaciones dirigidas a intervenir en las situaciones en las que se da el conflicto. Y, por otro lado, acciones preventivas las cuales están dirigidas a conseguir que la violencia disminuya hasta conseguir eliminarla. Algunas de las actuaciones preventivas que presenta son establecimiento de normas a partir del

consenso con toda la comunidad, creación de comisiones violencia cero, estrategias dirigidas a “romper el silencio” o la promoción de conductas *Upstander* a través de posters.

En suma, la implementación del MDPRC en los centros educativos asegura una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género ya que consigue hacer posible la puesta en práctica de todas las recomendaciones que se han incluido hasta el momento, que trabajan tanto la detección, la intervención como la prevención de la violencia de género obteniendo resultados positivos.

H. Formación del profesorado en base a las evidencias científicas de impacto social a través de la Tertulias Dialógicas Pedagógicas

El profesorado juega un papel decisivo en la mejora educativa al ser la figura que a diario toma decisiones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado. La práctica docente y su manera de relacionarse con la comunidad educativa es decisiva en la trayectoria de vida de cada uno de sus alumnos y alumnas.

La calidad de la docencia es un factor crucial para hacer frente con éxito a los grandes retos que los centros educativos afrontan provenientes de la sociedad actual, como es la superación de las desigualdades o la prevención de la violencia. En 2007 la Comisión Europea presentó los resultados de una investigación que mostraba como existía una correlación positiva entre las competencias docentes y los logros del alumnado (Council of the European Union, 2006). Esta comunicación ya incidía en que no era suficiente dotar de recursos la formación del profesorado, si no que era imprescindible considerar que los recursos que se pusieran a disposición del profesorado fueran efectivos, y por tanto aseguraran un impacto positivo. La mejora de la calidad de la formación del profesorado es un requisito para conseguir la mejora educativa. Cada vez disponemos de más investigaciones que demuestran que una formación docente de calidad es determinante para hacer frente con éxito a los desafíos educativos y sociales desde la educación (Flecha, 2015; Roca et al., 2015; Rodríguez et al., 2020).

Según estas investigaciones (Roca et al., 2015; Rodríguez et al., 2020), se muestra que una formación del profesorado de calidad implica que el profesorado conozca las fuentes científicas más reconocidas internacionalmente para poder formarse con las teorías y prácticas que mejor están contribuyendo a la mejora de la educación. Es lo que conocemos como una formación dialógica del profesorado (Flecha, 2015) la cual permite la transferencia de las evidencias científicas al contexto escolar para incorporar al aula aquellos cambios que está demostrado comporta un impacto educativo positivo en todo el alumnado. Se basa en una formación del profesorado que toma como referencia las evidencias científicas internacionales y profundiza en las bases teóricas y científicas actualizadas, desde las fuentes originales primarias, con el fin de acercar la teoría a la práctica del día a día de los centros educativos. La formación dialógica del profesorado permite la transferencia de las evidencias científicas y la incorporación de los cambios está comprobado comportan un impacto educativo positivo en todo el alumnado

En el abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo implica formarse con las evidencias científicas publicadas en las revistas científicas en educación y el género de más prestigio como son *Cambridge Journal of Education* o *Violence Against Women*. Las conclusiones de la investigación IDEALOVE&NAM, Socialización preventiva de la violencia de género (Duque et al., 2015) publicada por Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ya remarcaban la importancia de una formación dialógica del profesorado a partir de la lectura y reflexión colectiva en torno a textos que contribuyan a profundizar, con la comunidad, en estos temas desde un perspectiva científica (Rodríguez et al., 2020).

Es urgente la necesidad de desarrollar las capacidades del profesorado para que disponga de las competencias que le permitan apoyar al alumnado a hacer frente a situaciones en las que esté presente la violencia de género. Para que esto sea haga efectivo, es imprescindible que la formación del profesorado esté basada en aquellas evidencias

científicas, que ya hayan demostrado su efectividad, es decir, evidencias científicas de impacto social. La herramienta con la que muchos centros están llevando a cabo esta capacitación es través de la actuación educativa de éxito Tertulias Pedagógicas Dialógicas (Roca et al., 2015).

Aquí concluimos el apartado de resultados en el que se han expuesto las aportaciones de la investigación realizada que están dirigidas a contribuir en el diseño de una respuesta eficaz en los centros educativos en el abordaje de la violencia de género.

5 CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral tiene la intención de contribuir a aportar conocimiento científico para el diseño de una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos. La violencia de género es un problema creciente que, además, se presenta en edades cada vez más tempranas (OMS, 2018), lo cual precisa de una respuesta educativa que ayude a afrontar esta problemática de manera eficaz para que todos los niños y todas las niñas tengan la oportunidad de desarrollar relaciones afectivo-sexuales libres de todo tipo de violencia. Dada la situación actual en que la violencia de género en la adolescencia va en aumento, los centros educativos cumplen con un papel importante en su prevención (ONU y UN, 2019). Pues la escuela es considerada una institución ideal a través de la cual se puede coordinar la intervención para prevenir la violencia, implicando a toda la comunidad y en coordinación con otras entidades del contexto (Elboj et al., 2020).

Las conclusiones que se presentan están estructuradas en dos partes. La primera, establece las conclusiones a partir de la consecución de los objetivos de la tesis doctoral. La segunda, a partir de preguntas que se formulan a modo de prospectiva.

En la primera parte de las conclusiones, nos basamos en los resultados obtenidos en esta tesis doctoral para extraer una serie de conclusiones que responden a la consecución de los objetivos y preguntas de investigación que esta tesis doctoral plantea, y que presentamos a continuación.

La presente tesis ha partido inicialmente de revisar la literatura científica existente con el fin de **reunir las evidencias científicas disponibles que se consideran básicas en el abordaje de la violencia de género en el ámbito escolar, es decir, evidencias que están permitiendo hacer efectiva su detección, intervención y prevención.** La investigación persigue ofrecer recomendaciones que sirvan para diseñar una respuesta educativa que sea eficaz para afrontar la violencia de género en los centros educativos, garantizando resultados de mejora. Esto requiere reunir las evidencias científicas que son muestra de resultados positivos al conseguir transformar los centros educativos en entornos seguros y libres de violencia de género para todas las niñas y niños.

El trabajo de revisión científica se ha realizado a partir de bases de datos científicas de calidad, artículos científicos, obras referentes, informes de instituciones u organismos del ámbito educativo u otros documentos relacionados con el objeto de estudio. Reunir estas evidencias científicas ha permitido apreciar que en la actualidad se dispone de conocimiento científico que permite avanzar hacia una respuesta eficaz en los centros educativos para hacer frente a la violencia de género a través de las evidencias científicas de impacto social. A continuación, mostramos las evidencias científicas que ofrecen claves para trabajar la detección, intervención y prevención de la violencia de género en el ámbito escolar.

En relación a la detección, cabe considerar que es un aspecto fundamental, aunque algunas investigaciones (Martín y Tellado, 2012; Valls et al., 2016) identifican barreras que impiden detectar la violencia en los centros educativos. Estas barreras ocasionan que en muchas situaciones el alumnado no identifique las circunstancias en las que se da la violencia, lo cual se considera un problema grave, ya que no identificar la violencia puede

suponer que se acabe normalizando y aceptando. De esta forma, las **evidencias científicas que se presentan para la detección responden a mecanismos, estrategias o actuaciones que se implementan para asegurar la detección de la violencia de género en un centro educativo de manera eficaz**. A continuación, las enumeramos.

Por una parte, es clave ofrecer una respuesta de tolerancia cero ante cualquier situación de violencia que se de en un centro educativo, a partir de trabajar qué es y qué no es violencia. Este trabajo permite tomar conciencia acerca de cómo se dan las conductas abusivas, agresivas o violentas y la importancia de intervenir consecuentemente cuando estas ocurren. Otra actuación es el reconocimiento de la problemática, no solamente en nuestra sociedad en el mundo adulto, sino también como una realidad que actualmente están sufriendo los niños, y que por lo tanto también forma parte de la realidad de las escuelas. Otra de las medidas es no trivializar ante las situaciones violentas o agresivas detectadas, y, por tanto, ofrecer siempre una respuesta a toda conducta violenta. También es clave que el centro educativo se convierta en un entorno de seguridad donde la víctima sienta la protección y el apoyo de su entorno. Para ello el centro debe posicionarse públicamente en contra de la violencia de género y debe disponer de mecanismos efectivos para la denuncia. Otra medida es incluir las voces de la comunidad en el proceso de detección de la violencia, lo cual va a permitir un posicionamiento colectivo en contra de ésta una vez se ha identificado y ha sido reconocida. Por último, la promoción de un liderazgo dialógico para conseguir una mejora de la convivencia y la prevención de la violencia (Duque y Teixido, 2016; Redondo-Sama, 2015; Padrós y Flecha, 2014) a partir de la participación de las familias y de la comunidad. Una participación dirigida tanto a la elaboración conjunta de propuestas de actuación contra la violencia de género, como su posterior implicación para su aplicación, lo cual supone una vía para la mejora y la transformación de los centros.

Con relación a la **intervención, se dispone de evidencias científicas que aportan estrategias para actuar ante las situaciones detectadas en las que se ha dado la**

violencia de género. Estas medidas son las siguientes. Primero, actuar desde un modelo de intervención comunitario que consiga implicar a la diversidad de miembros de una comunidad en el abordaje de la violencia de género. Por otra parte, la promoción de estrategias para la resolución pacífica de conflictos y la promoción de un entorno de apoyo a través del conocido *ByStander Intervention* que otorga un papel activo a cada miembro de la comunidad. Otra de las medidas de intervención consiste en actuar desde el marco del modelo socio ecológico para abordar con éxito cada nivel de influencia, asegurando que los mensajes son coherentes y se ven reforzados en cada nivel. Otro de los mecanismos es la creación de espacios seguros para el diálogo y la reflexión en torno a las evidencias científicas en la superación de la violencia de género y abiertos a todos los miembros de una comunidad educativa. Y, por último, la implementación de programas basados en la evidencia como el programa Green Dot o el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, este último identificado como una actuación educativa de éxito que se concreta en el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002). Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo avalado científicamente por el reconocido proyecto europeo INCLUD ED (CREA, 2006-2011) que garantizan la superación de las desigualdades, entre ellas las de género, a través de la transformación de la escuela y del contexto donde se ubica (Flecha, 2015).

Y, finalmente, se dispone de **evidencias científicas en prevención de la violencia de género en el ámbito escolar**, la cual es considerada una herramienta fundamental. La prevención de la violencia de género es más efectiva cuando se parte de una concepción que aporta comprensión sobre por qué sucede la violencia, ya que de esta manera es más fácil superarla. La socialización preventiva de la violencia de género (Duque, 2006; Gómez, 2004; Puigvert, 2014; Racionero-Plaza et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2020; Valls et al., 2008) enfoque en el cual se sitúa esta tesis doctoral, considera que conocer cómo se origina la violencia implica comprender el proceso de socialización que incide en la construcción de las relaciones afectivo-sexuales. Pues, esta línea de investigación identifica que en este proceso de aprendizaje hay un modelo de socialización que vincula la atracción a la violencia, lo cual

promueve la violencia de género. Por tanto, desde la prevención cabe disponer de las herramientas eficaces que consigan la transformación social de esta realidad. Las estrategias, mecanismos y actuaciones que se dispone para hacer efectiva la prevención de la violencia de género son las que exponemos. Primero, actuar desde la primera infancia interviniendo ya desde la etapa educativa de educación infantil. Otra estrategia es apoyar a las víctimas, de primer y segundo orden, para favorecer que se rompa el silencio y se denuncie siempre que se de una situación de violencia. Además, otro mecanismo es la promoción de una cultura *Upstander* de personas proactivas ante los conflictos. Otro mecanismo consiste en implementar actuaciones que consigan vaciar de atracción la violencia y llenar de atractivo la no violencia. Otra medida preventiva consiste en crear redes de apoyo y potenciar la construcción de relaciones de amistad de calidad y solidaridad. También es considerado clave concebir y trabajar la convivencia desde una concepción que interrelaciona la convivencia al rendimiento académico. Y, por último, educar en el consentimiento para aprender a respetar los límites que las personas establecen para sentirse seguras, preservar su dignidad y construir relaciones saludables en todas las edades. Algo que se construye desde las primeras edades.

Otro de los objetivos planteados en esta investigación ha sido conocer el **marco normativo que ampara el abordaje de la violencia escolar en los centros escolares** para dar respuesta al mismo.

En el ámbito internacional, la Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989, y ratificada por España en 1990, obliga a las personas adultas, en cualquier situación, priorizar el bienestar de los niños y las niñas y salvaguardar la infancia ante cualquier situación de violencia que puedan estar sufriendo. En este punto cabe destacar los desafíos globales consensuados por todas las naciones concretados en la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la engloban, al ser el marco normativo en el que se enmarca esta tesis doctoral por contribuir a avanzar en la protección de la

infancia. En concreto, la Agenda 2030 tiene dos ODS que se encuentran directamente relacionados con la superación de la violencia de género, al ser considerado la superación de la violencia requisito para hacer real la consecución de los ODS. Nos referimos al ODS 4 Educación de calidad sin que el abuso, el acoso o la violencia sea una barrera para alcanzarla. Y el ODS 5 Igualdad de género.

En el marco estatal son dos las leyes, principalmente, a las que esta tesis doctoral trata de responder con el fin de apoyar aquella respuesta que se espera de los centros educativos respecto a hacer frente a la problemática social de la violencia de género.

Una de ellas es la actual Ley de Educación (Ley 3, 2020) que modifica la Ley 2/2006, la cual señala que el sistema educativo español debe dar respuesta a la prevención de la violencia de género desde un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación. Y explicita que la ley pretende responder a las propuestas incluidas en el Informe de la Subcomisión del Congreso para un pacto de Estado en materia de violencia de género aprobado el 28 de septiembre de 2017. Señala que el Proyecto Educativo del centro debe quedar reflejado la prevención de la violencia contra la niñas y las mujeres. Destacando el Consejo Escolar como el organismo que debe de asegurar la prevención de la violencia de género. Se establece la obligatoriedad de elaborar planes de convivencia, prestando especial atención a elementos como la violencia de género. E incluye un nuevo apartado dirigido a la regulación de los protocolos de actuación ante indicios de cualquier tipo de manifestación de violencia, señalando de manera explícita la violencia de género y el acoso sexual.

Respecto a la Ley 1/2004 de Medidas de protección Integral contra la Violencia de Género se consideró pionera por establecer una formación específica que internacionalmente las investigaciones lo consideraban como una medida clave para la prevención, detección e intervención de manera precoz. Y plantea la importancia de la participación de los Consejos Escolares en la adopción de medidas educativas para fomentar la igualdad real y efectiva

entre hombres y mujeres. Así como, a la Inspección Educativa que debe velar por el cumplimiento y aplicación de estos principios en el sistema educativo.

Otro objetivo planteado es **conocer cómo están respondiendo los centros educativos a la violencia escolar, y en particular a la violencia de género**. Este objetivo está dirigido a detectar las necesidades que se estén dando o cuestiones que no se estén atendiendo con la finalidad de dirigir las aportaciones de esta tesis doctoral a detectar estos vacíos para contribuir a mejorar la respuesta. Por esta razón, los resultados que presenta esta tesis doctoral apuntan a ofrecer recomendaciones que respondan, por un lado, a aquellas necesidades que se han detectado en los centros educativos en el abordaje de la violencia de género. Y, por otro, asegurar que las recomendaciones que se ofrecen garanticen una respuesta eficaz a los centros educativos, al basarse en evidencias científicas que están demostrando mejoras y resultados positivos en contextos educativos que están abordando la violencia de género.

El análisis de la respuesta de los centros educativos se ha realizado a partir de una revisión documental científica a partir de palabras claves en las bases de datos Journal Citation Report, Web Of Science y Scopus, acotando la búsqueda a los últimos cinco años. El análisis obtenido ha permitido detectar que, a pesar de que la prevalencia de la violencia escolar es un problema presente en todos los centros educativos, no existe una respuesta unificada eficaz que se esté ofreciendo a los centros educativos con el fin de hacer frente a esta problemática. Se trata de un resultado que cabe destacar ya que cada vez se dispone de más evidencias que muestran las consecuencias de sufrir violencia en la infancia, las cuales afectan al desarrollo social, académico y a la salud a corto y largo plazo del alumnado, y también de las familias y sus comunidades.

También se ha podido evidenciar que los centros educativos estén dedicando menos esfuerzos a la prevención en estos momentos, con relación a la detección o la intervención. Esto puede ser indicio de que los centros disponen de menos herramientas en prevención

para aplicarlas. Estos resultados son coherentes con los resultados de algunas investigaciones que indican un aumento de la violencia en los centros educativos.

La necesidad de una respuesta eficaz ante la violencia de género que presentan los centros educativos, que la investigación ha permitido detectar, justifica la finalidad que persigue alcanzar esta tesis doctoral. Pues a través de la aportación de conocimiento científico se pretende contribuir a mejorar esta realidad, al facilitar herramientas que sirvan para el diseño de una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos, tanto desde la detección, como la intervención y prevención.

Al mismo tiempo, reunir evidencias científicas de impacto responde a otro de los objetivos respecto a aportar claves que sirvan de guía en el diseño de una formación del profesorado que capacite para abordar la violencia de género de manera efectiva.

Esta tesis doctoral parte de investigaciones cualitativas previas (Puigvert 2017-2010) que señalan que a pesar de que la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley 1, 2004) obliga a las Escuelas y Facultades de formación del profesorado a capacitar al futuro docente para abordar la prevención de la violencia de género en los centros educativos, esta no se está dando. Esta investigación ha tratado de conocer si esta realidad ha cambiado en la actualidad, aunque los resultados obtenidos no han permitido alcanzar conclusiones al respecto debido al bajo número de respuestas recibidas a través de una encuesta on-line enviada a los decanos y decanas de las Facultades y Escuelas de formación del profesorado de las universidades públicas. A pesar de ello, **esta investigación sí que ha identificado avances relevantes, por presentar una incidencia positiva en la formación inicial del futuro profesorado, que son muestra de un progreso hacia el desarrollo de una formación del futuro profesorado en prevención de la violencia de género.** Una de ellas es el reconocimiento de la violencia de género en el contexto universitario (Valls et al., 2008; Valls et al., 2016). Estas investigaciones evidencian que la violencia de género no es ajena a las universidades españolas, aunque se encontraba hasta el momento silenciada y

ocultada, siendo una barrera importante para su superación. Estas mismas investigaciones (Valls et al., 2008; Valls et al., 2016) señalan que es imprescindible que las instituciones donde se va a formar los y las futuras profesionales de la educación sean espacios seguros y ejemplares de tolerancia cero ante cualquier tipo de manifestación de la violencia de género. Por ello las universidades y el profesorado universitario debe estar comprometido en coordinar medidas y actuaciones para hacer frente a la violencia de género en las universidades.

De esta forma, se considera primordial apoyar al alumnado víctima de estas situaciones de violencia en el contexto universitario. En este punto introducimos otro de los avances relevantes que ha identificado la investigación desarrollada en esta tesis doctoral respecto al progreso de una formación inicial del profesorado en prevención de la violencia de género. Se trata del reconocimiento del acoso sexual de segundo orden (SOSH, por sus siglas en inglés) como una violencia que perpetúa la violencia de género en la universidad, y en cualquier contexto (Vidu et al., 2017; Flecha, 2021). El SOHS es la violencia de sufren a modo de represalias las personas que apoyan a las víctimas de violencia de género. El SOSH es una barrera a la superación de la violencia ya que su objetivo es conseguir que las víctimas no reciban apoyo y por tanto no rompan el silencio y denuncien, consiguiendo la impunidad quien ejerce la violencia, y por tanto su perpetuación. Reconocer el SOSH como una violencia el contexto universitario es un gran hito ya que consigue avanzar hacia la superación de la violencia de género. Este avance guarda relación con el progreso en el desarrollo de una formación inicial del profesorado en prevención de la violencia de género, como ordena la Ley 1/2004, y que las conclusiones de la investigación de Puigvert (2007-2010) identificaba como una barrera para la inclusión de esta formación en las escuelas y facultades de formación del profesorado en las universidades públicas españolas.

La investigación ha permitido demostrar que **la formación del profesorado es un factor crucial en la prevención de la violencia de género desde educación, ya que**

permite desarrollar su propia profesionalidad en sentido profundo, riguroso y ético.

Por otro de los objetivos de la tesis doctoral es aportar evidencias científicas para una formación del profesorado de calidad y rigurosa. Por consiguiente, la investigación ha mostrado que la formación del profesorado consigue impactar en la mejora de la educación cuando responde a una formación de calidad, es decir, una formación basada en evidencias científicas de impacto social, planteada desde una perspectiva dialógica y en consonancia con las mejores prácticas en formación del profesorado reconocidas internacionalmente, como es la Actuación Educativa de Éxito Formación Dialógica del Profesorado concretada en el proyecto Comunidades de Aprendizaje avalada científicamente por el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015).

Responder a todos los objetivos propuestos ha permitido el diseño de unos resultados que se han ofrecido a modo de recomendaciones. **Los resultados que se ofrecen responden a pautas que se pueden implementar en los centros educativos y aseguran una respuesta eficaz, al estar avalados por evidencias científicas que muestran mejoras que pueden tener un fuerte impacto social.** Las recomendaciones que se presentan han sido elaboradas a partir de las necesidades detectadas en los centros educativos y a las que se les ha dado respuesta a través de las evidencias científicas de impacto social, al ser prácticas basadas en la evidencia que están obteniendo mejora de resultados.

Una de las recomendaciones sugiere la implementación del Modelo Dialógico en Prevención y Resolución de Conflictos, una Actuación Educativa de Éxito que asegura ser una respuesta eficaz para la detección, intervención y prevención de la violencia de género en los centros educativos (Duque et al., 2021; Villarejo-Carballido et al., 2019). Es un modelo comunitario que consigue implicar familias, alumnado y profesorado en su implementación que se concreta en un conjunto de intervenciones y actuaciones basadas en el diálogo dirigidas a trabajar la prevención de la violencia a través de la socialización preventiva de la

violencia de género (Duque, 2006; Duque et al., 2015; Gómez, 2004; Puigvert, 2014; Valls, Puigvert, et al., 2008).

En conclusión, la presente tesis doctoral a partir de todo lo expuesto cumple con el objetivo general con la que se iniciaba este apartado: La presentación de conocimiento científico que contribuya al diseño de una respuesta eficaz en el abordaje de la violencia de género en los centros educativos. La formación del profesorado en las bases científicas que están consiguiendo mejoras en el abordaje de la violencia de género, es una clave para una capacitación eficaz que consigue hacer frente a la violencia de género en los centros educativos. Así como, por ser la figura responsable de poner en marcha aquellas medidas, estrategias y actuaciones en un centro, que serán el motor de las transformaciones sociales necesarias. **La investigación ha permitido evidenciar que los centros educativos necesitan una respuesta eficaz con la que afrontar el abordaje de la violencia de género. También se ha podido constatar que se dispone de conocimiento científico que permite ofrecer una respuesta rigurosa a esta necesidad.**

En la segunda parte de las conclusiones, presentamos algunas reflexiones **a modo de prospectiva.**

Tal como se ha mostrado, a pesar de que se detecta que los centros educativos precisan de herramientas y apoyo para hacer frente al desafío universal de la violencia en el entorno escolar, ya hay centros que están implicando a sus comunidades educativas para hacer frente a este importante reto. Se trata de centros que se están beneficiando de las mejoras que comporta llevar a la práctica las evidencias científicas, consiguiendo resultados positivos en la mejora educativa y la superación de las desigualdades. Cabe destacar la red Internacional de centros que son Comunidad de Aprendizaje que se extienden por Europa y América Latina que implementan actuaciones educativas con aval científico.

Esta realidad permite plantear la pregunta que planteamos a continuación: ¿Cómo acercar a los centros y comunidades educativas las evidencias científicas de impacto para que se beneficien de prácticas que contribuyen a abordar la violencia de género obteniendo buenos resultados?

Durante el desarrollo de esta tesis doctoral se han emprendido proyectos de investigación pioneros e iniciativas comunitarias que van a ser decisivas en acercar las evidencias científicas a la ciudadanía a través del diálogo y el debate en temas de educación y de género. La tesis doctoral ha podido mostrar que nos encontramos en un momento histórico en la democratización del conocimiento científico, que augura un futuro próximo prometedor que camina hacia la consecución de hacer más real el artículo 27 de la Declaración de los Derechos Humanos, el cual hace referencia a que toda persona tiene derecho a participar en el progreso científico y de todos los beneficios que de él se deriven. Conseguir avanzar en la construcción de un puente que aúne los avances científicos en educación y género y la sociedad contribuirá a que la ciudadanía pueda participar y beneficiarse de la ciencia en temas relacionados con educación y género.

Las iniciativas que exponemos a continuación hacen referencia a estos avances y son referentes ya que responden a la pregunta formulada. Hacemos referencia a:

- **Las plataformas de evidencias científicas, en educación Adhayayana y en género Sappho.** Adhayayana y Sappho son dos plataformas que nacen en el marco del proyecto europeo *All Interact. Ampliar y diversificar la participación ciudadana en la ciencia* (CREA, 2020-2023) financiado por el Programa H2020. El proyecto de investigación está dirigido a concienciar sobre el impacto social que puede comportar participar de la ciencia y las mejoras que puede generar a la ciudadanía entender y comprometerse con los resultados que se consiguen con las investigaciones de impacto social. Para ello parte del proyecto consiste en la creación de dos plataformas concebidas como herramientas participativas basadas en la ciencia a través de la cuales se pueden distinguir entre bulos y evidencia

científica en educación y en género. Con ello se quiere contribuir a saber detectar el conocimiento acientífico que puede estar ampliamente difundido sin que por ello signifique que tenga una validez científica y motivar la participación en debates que contribuyen a avanzar hacia la mejora. Adhyayana es la plataforma basada en evidencias científicas en educación, que encuentra su significado en el Mahabharat el libro épico y mítico de la India que simboliza el diálogo entre el humano Viasa y la divinidad Ganesh, que significa aprender y enseñar. Y Sappho es la plataforma basada en evidencias científicas en género. Sappho se la reconoce como pionera en igualdad de género. Ambas plataformas se dirigen tanto a personas investigadoras, profesionales como a toda la ciudadanía y están siendo difundidas por las redes sociales que están siendo los canales de comunicación y difusión con un impacto muy significativo en la actual sociedad de la información y la comunicación.

· **La red de profesorado comprometido por una educación basada en evidencias científicas de impacto social.** En la actualidad esta red está formada por la Asociación de Profesorado Odissea, Éxito Educativo para todos y todas de Catalunya. En València, la asociación de profesorado IRIS-AEBE por una educación basada en evidencias científicas. La asociación de profesorado Adarra Pedagogi Erakundea en el País Vasco. El Seminario de Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito de Madrid. La asociación de profesorado por una educación basada en evidencias AEBE-Cantabria. Y Asturias AEBE asociación de profesorado por una educación basada en evidencias. Se trata de una red liderada por profesorado comprometida en tomar como referencia en educación las evidencias científicas de impacto social con el objetivo de que todos los niños y niñas tengan derecho a la mejor educación. Es una red joven, pero cuenta con iniciativas referentes, entre la que destacamos el ciclo de tertulias dialógicas pedagógicas on-line que han organizado durante el curso escolar 2021-21 marcado por la pandemia. El ciclo de tertulias on-line han ofrecido un espacio de reflexión colectiva en base a artículos científicos que han aportado conocimiento científico con el que hacer frente a los retos que han tenido que afrontar los centros educativos durante la pandemia. Retos importantes como tratar de disminuir el riesgo

de aumentar las desigualdades educativas en este periodo de crisis sanitaria. O hacer frente a la violencia y el abuso infantil en tiempos de distanciamiento social que ha aumentado el riesgo de desprotección en la infancia. Las tecnologías y las redes sociales han brindado la oportunidad a hacer posible esta misión a través de la conexión on-line mensual en la que las comunidades educativas han tomado como referencia artículos científicos de impacto social y han fomentado un debate colectivo, visto como herramienta de transformación social.

Ambas iniciativas son claves para los resultados y conclusiones de esta tesis doctoral, ya que permiten trazar una respuesta a la pregunta a modo de prospectiva que esta tesis doctoral afronta, es decir, cómo hacer posible a que los centros educativos puedan tener accesible las evidencias científicas de impacto que están mejorando los resultados y están obteniendo una fuerte mejora social. Conseguirlo va a implicar alcanzar un doble objetivo. Primero, tomar mayor conciencia sobre la importancia de abordar la prevención de la violencia de género desde la rigurosidad para asegurar una respuesta eficaz. Y segundo, la necesidad de la accesibilidad a los avances científicos en educación y en temas de género. Es decir, la importancia de tener acceso al conocimiento científico que genera mejoras al tomarlo como referencia en las intervenciones educativas. Así como, el conocimiento científico de impacto social se incorpore en el diseño de políticas educativas con el fin de que se puedan beneficiar de estos avances todos los niños y todas las niñas, sus familias y comunidades.

6 CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA

Ackard, D. M., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Long-Term Impact of Adolescent Dating Violence on the Behavioral and Psychological Health of Male and Female Youth. *The Journal of Pediatrics*, 151(5), 476-481. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.04.034>

Ackard, D. M., & Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among

adolescents: associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child Abuse & Neglect*, 26(5), 455-473. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00322-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00322-8)

AERA (American Educational Research Association). (2005). *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities: Research Report and Recommendations*. <https://www.aera.net/Publications/Books/Prevention-of-Bullying>

Agius, S., & Tobler, C. (2011). *Trans and intersex people: Discrimination on the grounds of sex, gender identity and gender expression*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9b338479-c1b5-4d88-a1f8-a248a19466f1>

Akande, A. (2001). Child Abuse: Focus on a Team Approach for School Teachers and Counsellors. *Early Child Development and Care*, 169(1), 69-84. <https://doi.org/10.1080/0300443011690105>

Álvarez-Álvarez, C. (2016). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 809-822. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857

Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>

Amnistía Internacional. (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5836_d_Informe-Amnistia_Acoso-Escolar-2019.pdf

Aubert, A., Duque, E., Frisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Editorial Graó.

- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Press.
- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303. <https://doi.org/10.1177/1077800410397808>
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Avivar, S., Gimenez, M. del C., & Javier Prado-Gasco, V. (2017). Training for peer mediators in Communicative and Emotional skills to improve their performances and prevent bullying in schools. *Calidad de Vida y Salud*, 10(1), 2-9.
- Baginsky, M. (2000). Training teachers in child protection. *Child Abuse Review*, 9(1), 74-81. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0852\(200001/02\)9:1<74::AID-CAR578>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0852(200001/02)9:1<74::AID-CAR578>3.0.CO;2-2)
- Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection: a survey of their views, training and experiences. *Child Abuse Review*, 12(2), 119-127. <https://doi.org/10.1002/car.783>
- Baginsky, M., & Macpherson, P. (2005). Training teachers to safeguard children: developing a consistent approach. *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330. <https://doi.org/10.1002/car.905>
- Banyard, V. L., & Cross, C. (2008). Consequences of Teen Dating Violence. *Violence Against Women*, 14(9), 998-1013. <https://doi.org/10.1177/1077801208322058>
- Banyard, V. L., Moynihan, M. M., & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: an experimental evaluation. *Journal Of Community Psychology*, 35(4), 463-481. <https://doi.org/10.1002/jcop.2015>
- Banyard, V. L., Plante, E. G., Cohn, E. S., Moorhead, C., Ward, S., & Walsh, W. (2005).

- Revisiting Unwanted Sexual Experiences on Campus. *Violence Against Women*, 11(4), 426-446. <https://doi.org/10.1177/1077801204274388>
- Bay-Cheng, L. Y., & Bruns, A. E. (2016). Yes, but young Women's views of unwanted sex at the intersection of gender and class. *Psychology of Women Quarterly*, 40(4), 504-517. <https://doi.org/10.1177/0361684316653902>
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., & Puigvert, L. (2003). *Mujeres y transformaciones sociales*. El Roure Editorial.
- Bonell, L., Martínez, A., Roca, E., & Sordé, T. (2016). *Plan estratégico de convivencia escolar. Confiar en la fuerza de la Educación*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Botton, L. de, & Oliver, E. (2009). Teoría crítica del Radical Love. *Pedagogía Crítica del S. XXI*, 10(3), 90-102. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.3963>
- Botton, L. de, Puigdegívol, I., & De Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26, 1), 41-55.
- Bourke, A., & Maunsell, C. (2015). 'Teachers Matter': The Impact of Mandatory Reporting on Teacher Education in Ireland. *Child Abuse Review*, 25(4), 314-324. <https://doi.org/10.1002/car.2379>
- Bronfenbrenner, U. (1980). Ecology of childhood. *School Psychology Review*, 9(4), 294-297.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction of same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.147>

- Cajal, S. R. (1989). *Recollections of My Life*. MIT Press.
- Carbonell, S., Cantero, N., Navarro, M., & Melgar, P. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*, 91-102. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2016.111.5>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., & Rodríguez-Castro, Y. (2018). Performing intelligible genders through violence: bullying as gender practice and heteronormative control. *Gender and Education*, 30(3), 341-359. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1203884>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Rodríguez-Castro, Y., & Vallejo-Medina, P. (2013). Bullying Among Spanish Secondary Education Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915-2940. <https://doi.org/10.1177/0886260513488695>
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A., & Rodríguez Castro, Y. (2019). Gender-Bashing in Adolescents: Structural Relations with Heterosexual Matrix, Racism/Xenophobia and Attitudes Toward Bullying. *Journal of School Health*, 89(7), 536-548. <https://doi.org/10.1111/josh.12778>
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., Failde, J. M., & Calado, M. (2013). Bullying in Spanish Secondary Schools: Gender-Based Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E21. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.37>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2018). The ConRed program: Educating in cybercoexistence and cyberbullying prevention by improving coexistence projects in schools. En *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 203-211). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00015-8>
- Castro, M. (2015). Dialogic learning and physical education: School sport and physical education promoting health, school success and social cohesion. *Intangible Capital*,

11(3). <https://doi.org/10.3926/ic.636>

Castro, M., & Mara, L. (2014). The Social Nature of Attractiveness: How to Shift Attraction from the Dominant Traditional to Alternative Masculinities. *and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 182-206. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2014.36>

Chapman, A., & Wyndham, J. (2013). A Human Right to Science. *Science*, 340(6138), 1291-1291. <https://doi.org/10.1126/science.1233319>

Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., DeGue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., Fisher, B. S., & Recktenwald, E. A. (2017). RCT Testing Bystander Effectiveness to Reduce Violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(5), 566-578. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.020>

Comunidad Autónoma de Cataluña. (2008). *Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista*. BOE nº 131. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2008/04/24/5>

Conde, S., & Ávila, J. A. (2018). Influence of bystanders on aggression and a sense of school bullying. *Psychology Society & Education*, 10(2), 173-187. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1021>

Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concep. *Gender & Society*, 19, 829-859.

Connell, R. (1987). *Gender and power*. Allen and Unwin.

Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., & Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>

Cortes Generales. (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. BOE nº 71.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

Council Of Europe. (2011). Convention 210 Spanish.pdf. En *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica* (Número 210). <https://rm.coe.int/1680462543>

Council of the European Union. (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM(2007) 392 final.

Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788-792. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788.x>

CREA (Community of Researchers on Excellence for All). (2001-2004). *WORKALÓ The creation of new occupational patterns for cultural minorities*. Fifth Framework Programme (FP5) - European Commission, Universidad de Barcelona

CREA (Community of Researchers on Excellence for All). (2006-2008). *ACT-COM. Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género*. Plan Nacional I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Barcelona

CREA (Community of Researchers on Excellence for All). (2008-2011). *El impacto de los actos comunicativos en la construcción de la nuevas masculinidades*. Plan Nacional I + D + I Ministerio de Ciencia e Innovación, Universidad de Barcelona

CREA (Community of Researchers on Excellence for All). (2006-2011). *INCLUD- ED*

Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. Sixth Framework Programme (FP6) - European Commission, Universidad de Barcelona

CREA (Community of Researchers on Excellence for All). (2014-2017). *IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of the EU SSH research*. Seventh Framework Programme (FP7) - European Commission, Universidad de Barcelona

CREA Community of Researchers on Excellence for All. (2020-2023). *ALL INTERACT. Widening and diversifying citizen engagement in science*. Horizon 2020 program - European Commission, Universidad de Barcelona

Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species*. John Murray.

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>

Denzin, N. K. (1989). Strategies of Multiple Triangulation. En *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.

Diario Feminista. (2018a). #8Mcadadia, manifestaciones multitudinarias en todas las ciudades. <https://eldiariofeminista.info/2019/03/09/8mcaadadia-manifestaciones-multitudinarias-en-todas-las-ciudades/>

Diario Feminista. (2018b). Concentraciones convocadas en contra de la libertad provisional de "La Manada" decretada. <https://eldiariofeminista.info/2018/06/22/concentraciones-convocadas-en-contra-de-la-libertad-provisional-de-la-manada-decretada/>

Diario Feminista. (2018c). "No es abuso es violación" miles de personas se solidarizan con la víctima. <https://eldiariofeminista.info/2018/04/26/no-es-abuso-es-violacion-miles-de-personas-se-solidarizan-con-la-victima/>

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). Bullying among adolescents in Spain. Prevalence, participants' roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors. *Revista de Educación*, 362, 348-380. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díaz, E., & Bartolomé, R. (2016). Social Support as a School Victimization Risk Factor. *Journal of Child and Family Studies*, 25, x3473–3480.
- División Estadística de United Nations. (2015). The World's Women 2015 Trends and Statistics. En *IEEE Transactions on Magnetics*. <https://doi.org/10.18356/9789210573719>
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Blackwell Publishing.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Hipatia Editorial.
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- Duque, E., Freitas, A. B. de, Sandúa, M. C., Camacho, M. C., Flecha, R., Giner, E., Mara, L. C., Martín-Gómez, C., Melgar, P., Merodio, G., Oliver, E., Padrós, M., Puigvert, L., Pulido, C., Rios, O., Ruiz, L., Valls, R., Vidu, A., & Villarejo, B. (2015). *IDEALOVE&NAM. In Socialización Preventiva de la Violencia de Género*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>

- Dziech, B., & Weiner, L. (1990). *The lecherous professor. Sexual harassment on campus*. Urbana: University of Illinois Press.
- Education, D. for G. U. (2015). *Working together to safeguard children. Statutory guidance on inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children*. <https://www.gov.uk/government/publications/working-together-to-safeguard-children--2>
- Elboj-Saso, C., Iñiguez-Berrozpe, T., & Valero-Errazu, D. (2020). Relations With the Educational Community and Transformative Beliefs Against Gender-Based Violence as Preventive Factors of Sexual Violence in Secondary Education. *Journal of Interpersonal Violence*, 088626052091364. <https://doi.org/10.1177/0886260520913642>
- Elboj, C., Puigdellico, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó.
- Elster, J. (1999). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Ediciones Paidós.
- Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Editorial Gedisa.
- Ely, G. E., Nugent, W. R., Cerel, J., & Vimbba, M. (2011). The Relationship Between Suicidal Thinking and Dating Violence in a Sample of Adolescent Abortion Patients. *Crisis*, 32(5), 246-253. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000082>
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15.4. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- EU-MIDIS. (2009). *European Union Minorities and Discrimination Survey - Main Results Report*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2012/european-union-minorities-and-discrimination-survey-main-results-report>

- European Commission. (2011). *Added value of Research, Innovation and Science portfolio (MEMO/11/520 19/07/2011)*.
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal Associations Between Teen Dating Violence Victimization and Adverse Health Outcomes. *Pediatrics*, *131*(1), 71-78. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1029>
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., Fernández-Rouco, N., & Orgaz, B. (2019). Past aggressive behavior, costs and benefits of aggression, romantic attachment, and teen dating violence perpetration in Spain. *Children and Youth Services Review*, *100*, 376-383. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.020>
- Flecha, A. (2010). Las hijas de las feministas. El feminismo del s. XXI: ¿Declive o democratización? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *3*(3), 325-335.
- Flecha, A. (2012). Educación y Prevención de la Violencia de Género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, *1*(2), 188-211.
- Flecha, A., & Puigvert, L. (2010). Chapter 11: Contributions to Social Theory from Dialogic Feminism: Giving a Voice to All Women. En P. L. AG (Ed.), *Counterpoints*.
- Flecha, A., Pulido, C., & Christou, M. (2011). Transforming Violent Selves Through Reflection in Critical Communicative Research. *Qualitative Inquiry*, *17*(3), 246-255. <https://doi.org/10.1177/1077800410397803>
- Flecha, J. R. (2019). Formación universitaria del profesorado. De la LOGSE a la Ciencia en el Parlamento. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, *32*, 1-25. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.661>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través*

de las palabras. Paidós.

Flecha, R. (2007). Congreso de Comunidades de Aprendizaje, ikas.kom Bilbao. *Aprendizaje dialógico: Creación de sentido*.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

Flecha, R. (2021). Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims. *Violence Against Women*, 107780122097549. <https://doi.org/10.1177/1077801220975495>

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2006). *Teoría sociológica contemporánea*. Ediciones Paidós.

Flecha, R., Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>

Flecha, R., Roca, E., & López, G. (2019). Scientific Evidence-Based Teacher Education and Social Impact. En *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-6). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_42-1

Flecha, R., Tomás, G., & Vidu, A. (2020). Contributions From Psychology to Effectively Use, and Achieving Sexual Consent. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00092>

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2013). *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey*. <https://data.europa.eu/data/datasets/survey-eu->

lesbian-gay-bisexual-transgender?locale=en

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2014). *Violence against women: an EU-wide survey. Main results report. European Union Agency for Fundamental Rights.* http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_en.pdf

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.

Fundación ANAR. (2015). *Informe Violencia De Género Teléfono Anar*. 1-91.

Fundación ANAR. (2018). *Informe evolución del acoso escolar y cyberbullying en España durante 2017*.

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on «face-to-face» bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>

García-Carrión, R. (2012). Out of the ghetto psychological basis of dialogic learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69. <https://doi.org/10.4471/ijep.2012.04>

García-Carrión, R., Villarejo-Carballido, B., & Villardón-Gallego, L. (2019). Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00918>

García-Lastra, M., & Díaz-Díaz, B. (2013). Equality of Opportunities at Spanish Universities?:

Learning from the Experience. *Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 2(3).

García-Yeste, C., Redondo-Sama, G., Padrós, M., & Melgar, P. (2016). The Modern School of Francisco Ferrer i Guàrdia (1859–1909), an International and Current Figure. *Teachers College Record*, 118(4), 1-36.

García, C. M., Romera, E. M., & Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>.

García, C., Ruíz, L., & Comas, M. À. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>

García, L., Grau, R., & Boqué, M. C. (2019). School Mediation under the Spotlight: What Spanish Secondary Students Think of Mediation. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19.

Gimenez-Gualdo, A. M., Maquilon-Sanchez, J. J., & Arnaiz-Sanchez, P. (2011). *Cyberbullying and cybervictimization in primary and secondary education in Murcia. ICERI2011 Proceedings*.

Giner, E. (2018). *Amistades creadoras*. Hipatia Press.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The Role of Masculinity in Children's Bullying. *Sex Roles*, 54(7-8), 585-588. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>

Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social*

Sciences, 4(1), 88. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>

Goldman, J. D. G. (2005). Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: an exploratory study of surface and deep learning. *Sex Education*, 5(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/1468181042000301902>

Goldman, J. D. G. (2007a). Primary school student-teachers' knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 368-381.

Goldman, J. D. G. (2007b). Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: an exploratory study of surface and deep learning sexual abuse strategies for primary school: an exploratory study of surface and deep learning. *Sex Education*, 5(1), 79-92.

Goldman, J. D. G., & Grimbeek, P. (2015). Preservice Teachers' Sources of Information on Mandatory Reporting of Child Sexual Abuse. *Child Sex Abuse*, 24(3), 238-258. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1009607>.

Goldner, V., Penn, P., Sheinberg, M., & Walker, G. (1990). Love and Violence: Gender Paradoxes in Volatile Attachments. *Family Process*, 29(4), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1990.00343.x>

Gómez, A., Munté, A., & Sordé, T. (2014). Transforming Schools Through Minority Males' Participation. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(11), 2002-2020. <https://doi.org/10.1177/0886260513515949>

Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten Years of Critical Communicative Methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43. <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.1.17>

- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Hipatia Editorial.
- Grané, P., & Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8394>
- Greco, A. M., Guilera, G., & Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse & Neglect*, 72, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004>
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I, II*. Editorial Taurus.
- Haeseler, L. A. (2006). Children of abuse and school discourse: implications for teachers and administration. *Education*, 3(16), 534-540.
- hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2017). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género (EVGVD) -Año 2017*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2018). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG) Año 2018*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2000). *Principles of Neural Science* (Fourth Ed.). McGraw-Hill.

Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press.

Kimmel, M. S., & Mahler, M. (2003). Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1439-1458. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010010>

Krahé, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, I., Bianchi, G., Chliaoutakis, J., Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., de Matos, M. G., Hadjigeorgiou, E., Haller, B., Hellemans, S., Izdebski, Z., Kouta, C., Meijnckens, D., Murauskiene, L., Papadakaki, M., Ramiro, L., Reis, M., Symons, K., ... Zygadło, A. (2015). Prevalence and correlates of young people's sexual aggression perpetration and victimisation in 10 European countries: a multi-level analysis. *Culture, Health & Sexuality*, 17(6), 682-699. <https://doi.org/10.1080/13691058.2014.989265>

Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo: Un factor de evolución*. Pepitas de calabaza.

Larena, R., & Molina Roldán, S. (2010). Violencia de género en las universidades. Investigaciones y medidas para prevenirla. *Trabajo Social Global*, 1(2), 201-219.

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 159-174. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.015>

Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018). Prevalence of Bullying and Cyberbullying in the Last Stage of Primary Education in the Basque Country. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E48. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.41>

Macia, M. (2018). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>

- Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4471/rise.2012.04>
- Martín, C. N., & Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.14>
- Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *The Yale Child Study Center Guide to Understanding Your Child: Healthy Development from Birth to Adolescence*. Little Brown and Company.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: The Definitive Edition*. University of Chicago Press.
- Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11(3). <https://doi.org/10.3926/ic.658>
- Microsoft. (2012). *Online Bullying Among Youth 8-17 Years Old – Worldwide*. <https://www.microsoft.com/en-us/download/DETAILS.A>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MEC). (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE nº 340 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Moreno, E., & Márquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *education policy analysis archives*, 24, 11. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2132>
- Muñoz, P. E., Casas, J. A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., Cerda, G., & Pérez, C. (2018). Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale (SCS) across

- Spanish and Chilean students. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 182-188.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.002>
- Nocito, G. (2017). Research on bullying in Spain: Psycho Educational implications. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Oliver, E. (2012). *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Plan Nacional I + D + I Ministerio de Ciencia e Innovación de la Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento
- Oliver, E. (2014). Zero Violence Since Early Childhood. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908.
<https://doi.org/10.1177/1077800414537215>
- Oliver, E., Scharnhorst, A., Cabré, J., & Ionescu, V. (2020). SIOR: An Egalitarian Scientific Agora. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 955-961. <https://doi.org/10.1177/1077800420938428>
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
<https://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner and non-partner sexual violence*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564625>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2018). *Violence Against Women. Intimate Partner and Sexual Violence Against Womenle*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Ortega, R., & Córdoba, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19.

<https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>

Padrós, M. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4471/MCS.2012.10>

Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2014.1170>

Pinheiro, S. (2006). *Report of the Independent Expert for the United Nations Study on Violence Against Children*. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Study/Pages/StudyViolenceChildren.aspx>

Plan Internacional. (2013). *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. University of Toronto. International Human Rights Program

Plan Internacional. (2018). *Los Derechos de las Niñas son Derechos Humanos*. <https://plan-international.es/los-derechos-de-las-ninas-son-derechos-humanos>

Podestá, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1451>

Poynting, S., & Donaldson, M. (2005). Snakes and Leaders. *Men and Masculinities*, 7(4), 325-346. <https://doi.org/10.1177/1097184X03260968>

Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Hipatia Editorial.

Puigvert, L. (2010). *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación del profesorado*. Plan Nacional I + D + I Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7),

839-843. <https://doi.org/10.1177/1077800414537221>

Puigvert, L. (2016a). *Free_Tean_Desire Project. Transforming adolescents' desires through dialogue for relationships free of violence*. Marie Skłodowska-Curie, EU Horizon 2020. Research and Innovative Programme.

Puigvert, L. (2016b). Female University Students Respond to Gender Violence through Dialogic Feminist Gatherings. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.2118>

Puigvert, L., & Flecha, R. (2018). *Definitions of coercive discourse, coerced preferences and coerced hooking-up*. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Communications*, 5(1), 56. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>

Pulido, M. L., & Gupta, D. (2002). Protecting the Child and the Family Integrating Domestic Violence Screening Into a Child Advocacy Center. *Violence Against Women*, 8(8), 917-933. <https://doi.org/10.1177/107780102400447069>

Racionero-Plaza, S. (2020). *MEMO4LOVE: Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia desde los centros de educación secundaria*. I + D del Plan Nacional. Ministerio de Economía y Competitividad

Racionero-Plaza, S., Ugalde-Lujambio, L., Puigvert, L., & Aiello, E. (2018). Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships Through Scientific Reading on Love: A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence.

Frontiers in Psychology, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996>

Racionero-Plaza, S., Ugalde, L., Merodio, G., & Gutiérrez-Fernández, N. (2020). "Architects of Their Own Brain." Social Impact of an Intervention Study for the Prevention of Gender-Based Violence in Adolescence. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0307>

Racionero, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de Fomento Social*, 43-63. <https://doi.org/10.32418/rfs.2018.289.1434>

Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437–457.

Rios-Gonzalez, O., Puigvert Mallart, L., Sanvicén Torné, P., & Aubert Simón, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>

Rios, O. (2015). New masculinities and pedagogy of freedom. *Intangible Capital*, 11(3). <https://doi.org/10.3926/ic.654>

Rios, O., & Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista: Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista signos*, 43, 311-326. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400004>

Rios, O., Peña, J. C., Duque, E., & Botton, L. de. (2018). The Language of Ethics and Double Standards in the Affective and Sexual Socialization of Youth. Communicative Acts in the Family Environment as Protective or Risk Factors of Intimate Partner Violence. *Frontiers in Sociology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>

Roca, E., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure

- Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850.
<https://doi.org/10.1177/1077800415614026>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.002>
- Rodríguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L., & Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Roggeband, C. (2012). Shifting Policy Responses to Domestic Violence in the Netherlands and Spain (1980-2009). *Violence Against Women*, 18(7), 784-806.
<https://doi.org/10.1177/1077801212455359>
- Rosen, K. H., & Bezold, A. (1996). Dating Violence Prevention: A Didactic Support Group for Young Women. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 521-525.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01904.x>
- Rovira, J., Senent, J. M., & Gelabert, M. E. (2016). Educational leadership and teacher involvement as success factors in schools in disadvantaged areas of Spain. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(4).
- Ruiz-Eugenio, L., Racionero-Plaza, S., Duque, E., & Puigvert, L. (2020). Female university students' preferences for different types of sexual relationships: implications for gender-based violence prevention programs and policies. *BMC Women's Health*, 20(1), 266.
<https://doi.org/10.1186/s12905-020-01131-1>
- Saathoff, A., & Stoffel, E. (1999). Community-based domestic violence services. *Future Child*, 9(3), 97-110.

- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A., & Roca, E. (2020). Dialogic Feminist Gatherings: Impact of the Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. *Social Sciences*, 9(8), 138. <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>
- Sánchez, M. (1999). La Verneda - Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69-3, 1-19.
- Save the Children. (2015). *Yo no juego a eso. Bullying y ciberbullying en la infancia*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Save the Children. (2018). *Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/maltrato_contra_infancia.pdf
- Save the Children. (2019). *Violencia Viral. Análisis de la violencia contra la infancia y adolescencia en el entorno digital*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral_1.pdf
- Searle, J. R. (1999). *Mind, Language, and Society*. Basic Books.
- Sergio, A., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47.
- Serradell, O., Ramis, M., De Botton, L., & Solé, C. (2020). Spaces free of violence: the key role of Moroccan women in conflict prevention in schools. A case study. *Journal of Gender Studies*, 29(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1620096>
- Silveira, H. (2019). Participation of families in schools. A right under construction. *REVISTA ELECTRONICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO*,

19(1), 17-29. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>

Skinner, J. (1999). Teachers coping with sexual abuse issues. *Educational Research*, 41(3), 329-339. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188990410307>

Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. J. (2003). A Longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescent and College-Age Women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1104-1109. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1104>

Soler-Gallart, M. (2017). *Archiving social impact. Sociology in the public sphere*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60270-7>

Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista signos*, 43, 363-375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>

Sordé, T., Aiello, E., Castro, M., Flecha, A., Gairal, R., Herrero, C., Melgar, P., Mondéjar, E., Plaja, T., Pulido, C., Racionero, S., Ramisa, M., Rios, O., Sánchez, M., Serradell, O., Serrano, M. Á., Tellado, I., & Villarejo, B. (2017a). *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar*. 38. <https://doi.org/NIPO:030-17-093-7> línea

Sordé, T., Aiello, E., Castro, M., Flecha, A., Gairal, R., Herrero, C., Melgar, P., Mondéjar, E., Plaja, T., Pulido, C., Racionero, S., Ramisa, M., Rios, O., Sánchez, M., Serradell, O., Serrano, M. Á., Tellado, I., & Villarejo, B. (2017b). *Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar*. <https://doi.org/10.4438/030-17-094-2>

Svensson, B., & Janson, S. (2008). Suspected Child Maltreatment: Preschool Staff in a Conflict of Loyalty. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0248-1>

- Tellado, I., López-Calvo, L., & Alonso-Olea, M. J. (2014). Dialogic Design of Qualitative Data Collection for Researching the Mirage of Upward Mobility. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 856-862. <https://doi.org/10.1177/1077800414537207>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Tirado, R., & Conde, S. (2016). Structural analysis of the management of community life at school in good practice centers in Andalusia (Spain). *Educación XXI*, 19(2), 153-178. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14220>
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). Early Childhood Learning Prevents Youth Violence. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*.
- Turanovic, J. J., & Pratt, T. C. (2015). Longitudinal Effects of Violent Victimization during Adolescence on Adverse Outcomes in Adulthood: A Focus on Prosocial Attachments. *The Journal of Pediatrics*, 166(4), 1062-1069.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2014.12.059>
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. <https://www.unicef.org/reports/hidden-plain-sight>
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2016). *OUT IN THE OPEN. Education sector responses to violence based on sexual orientation and*

gender identity/expression.

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2019a). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2019b). *Let's work together- Education has a key role in helping achieve the sustainable development goals.* The Global Education Monitoring Report. <https://en.unesco.org/gem-report/node/3095>

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), & UN Women (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women). (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence.* <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/12/global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence>

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) & UN Women (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women). (2019). *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar.*

UNGEI (United Nations Girls' Education Initiative). (2020). *A whole school approach to prevent school-related gender-based violence: Minimum Standards and Monitoring Framework.* <https://www.ungei.org/publication/whole-school-approach-prevent-school-related-gender-based-violence-1>

UNICEF (United Nations Children's Foundation). (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano.* https://www.unicef.org/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report_EN_21Dec2011.pdf

UNICEF (United Nations Children's Foundation). (2018). *Progreso para todos los niños en la*

era de los ODS.

United Nations. (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing +5. En *La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA>
S.pdf%0Ahttps://www.unwomen.org/-
/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?la=es&vs=755

Valls, R. (2005a). *Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts de secundària*. Ajuts a la Recerca. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Departament d'Universitats, Investigació i Societat de la Informació (AGAUR). (2004-2005).

Valls, R. (2005b). *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Financiado por el Institut de la Dona, Generalitat de Catalunya.

Valls, R. (2009). *Violencia de Género en las universidades españolas*. Plan Nacional I + D + I Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Universidad de Barcelona

Valls, R., Flecha, A., & Melgar, P. (2008). Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació. *Temps d'Educació*.

Valls, R., & Oliver, E. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. El Roure Editorial.

Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender Violence Among Teenagers Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 14(2), 759-785.
<https://doi.org/10.1177/1077801208320365>

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish

Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(3), 1539-1539. <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>

Valls, R., Torrego, L., Colás, P., & Ruíz, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 41-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821004>

van der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O., & del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students / Acoso escolar, distorsiones cognitivas en beneficio propio y percepción del clima moral escolar en estudiantes de secund. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 337-373. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578923>

Vega, F. L. de. (2006). *Fuenteovejuna*. Cátedra.

Vidu, A., Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Joanpere, M. (2017). Second Order of Sexual Harassment - SOSH. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.2505>

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C., Botton, L. de, & Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

Vives-Cases, C., Davo-Blanes, M. C., Ferrer-Cascales, R., Sanz-Barbero, B., Albaladejo-

- Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Lillo-Crespo, M., Bowes, N., Neves, S., Mocanu, V., Carausu, E. M., Pyżalski, J., Forjaz, M. J., Chmura-Rutkowska, I., Vieira, C. P., & Corradi, C. (2019). Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, *19*(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6726-0>
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Austral.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webster, S. W., O'Toole, R., O'Toole, A. W., & Lucal, B. (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, *29*(11), 1281-1296. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.02.007>
- Weis, L., Marusza, J., & Fine, M. (1998). Out of the Cupboard: kids, domestic violence, and schools. *British Journal of Sociology of Education*, *19*(1), 53-73.
- Wolfe, D. A., & Jaffe, P. G. (1999). Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence. *The Future of Children*, *9*(3), 133. <https://doi.org/10.2307/1602787>
- Wolitzky-Taylor, K., Krull, J., Rawson, R., Roy-Byrne, P., Ries, R., & Craske, M. G. (2018). Randomized clinical trial evaluating the preliminary effectiveness of an integrated anxiety disorder treatment in substance use disorder specialty clinics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *86*(1), 81-88. <https://doi.org/10.1037/ccp0000276>
- World Bank. (2019). *Five facts to know about violence against women and girls with disabilities*. <https://blogs.worldbank.org/sustainablecities/five-facts-know-about-violence-874-against-women-and-girls-disabilities>
- Zurita, F., Vilches, J. M., Padial, R., Perez, A. J., & Martínez, A. (2015). Conductas agresivas

y de Bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 527-542.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43996

7 CAPÍTULO VII. ANEXOS

ANEXO 1. Carta enviada a los decanos de las Facultades y Escuelas de profesorado de las universidades públicas españolas.

Apreciada XXX;

Mi nombre es Laura Natividad Sancho y soy estudiante de doctorado en Educación en la Universidad de Girona.

Me pongo en contacto con usted con motivo de mi Tesis Doctoral sobre **formación del profesorado y prevención de la violencia de género**, dirigida por la Dra. Patricia Melgar Alcantud.

Como decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de XXXX me gustaría dirigirle una consulta con la finalidad de **averiguar los posibles cambios desde la publicación de los resultados del proyecto I+D+I Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado** publicados por el Instituto de la Mujer en 2010.

Dicho análisis toma como referencia la **normativa Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**. Concretamente, el **Artículo 7** que menciona una **formación específica** que capacite al profesorado tanto para trabajar el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres (puntos a, b, d), como para **detectar precozmente y prevenir la violencia de género (punto c)**.

Artículo 7. Formación inicial y permanente del profesorado. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

a. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia.

b. La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c. La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

d. El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado, y en la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

La consulta que querría trasladarle es si la **Facultad que usted dirige ha incluido la formación a la que se alude en este artículo o se tiene intención de incluir.** En caso afirmativo, agradecerle que especifique la información sobre la asignatura en la que se incluye esta formación.

Con la intención de poder facilitarle la petición que le traslado, también podría contactar conmigo telefónicamente, si así lo prefiriese.

Agradeciendo su atención y colaboración, reciba un atento saludo.

