

La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos

Catherine Blaya

Eric Debarbieux

Observatorio Internacional de la Violencia Escolar

Universidad de Bordeaux (Francia)

Beatriz Lucas Molina

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este capítulo ofrece una panorámica crítica de la investigación sobre la violencia, el *matonismo* y otras formas de violencia de género, incluyendo la homofobia, el acoso sexual, el abuso y el sexismo. Comienza con una visión de conjunto de los estudios sobre violencia y matonismo contra mujeres estudiantes y jóvenes de culturas minoritarias. Continúa centrándose en los programas de intervención a menudo insuficientemente evaluados. Señala la conveniencia de establecer mejores conexiones entre las políticas formuladas en Europa y las que tienen lugar en el plano nacional y regional así como la necesidad de seguir realizando investigaciones en profundidad sobre la violencia de género y evaluaciones sobre el impacto de las intervenciones desde la escuela.

Palabras clave: minorías sexuales, discriminación de género, homofobia, matonismo, abuso sexual, intervención.

Abstract: *Violence towards women and other people perceived as different to the prevailing norm: the case of educational centres*

This chapter presents a critical overview of research on violence, bullying and gender-based forms of violence, including homophobia, sexual harassment, abuse and sexism. It starts with a global summary of studies on violence and bullying against female students and youth minorities. It then goes on to look at the generally poorly-assessed intervention

programmes. It highlights the need for a better link between policies formulated in Europe and those which originated at national and regional levels, as well as the necessity for further in-depth research into gender violence and assessment of the impact of school-based interventions.

Key words: sexual minorities, gender-based discrimination, homophobia, bullying, sexual abuse, intervention.

Introducción

El problema de la violencia contra las mujeres y contra aquellas personas cuyos comportamientos sexuales no se corresponden con los de la norma dominante en la sociedad, es de muy reciente actualidad en toda Europa. Por lo que respecta a la violencia de género y a la igualdad entre géneros en el ámbito educativo, fueron iniciadas por el Consejo de Europa diversas acciones, más concretamente, en las Conferencias de los Ministerios de Educación de 1979 y 1985. En 2002, el Comité de ministros del Consejo de Europa decidió revisar la normativa para luchar contra la violencia dirigida hacia las mujeres. Por una parte, reconoció y denunció su existencia tanto en el ámbito privado como en el público; y por otra, subrayó la necesidad de informar y de atraer la atención sobre ella con el fin de educar a la población en su rechazo, así como la necesidad de diseñar programas de intervención.

Los centros escolares son un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales (Duncan, 1999). Pueden transformarse en espacios peligrosos y de sufrimiento para niños. Aunque la mediación del problema de la violencia se ha centrado en los eventos más dramáticos y extremos como las matanzas en América del Norte (Debarbieux, 2005), el día a día de la violencia escolar puede revestir la forma de castigos corporales, castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o por razón de género y acoso entre compañeros. Existe un gran número de investigaciones científicas sobre la violencia y el acoso escolar (*school bullying*) en Europa, especialmente en educación secundaria, aunque la mayoría de estos estudios son de tipo cuantitativo y estudian la frecuencia y las distintas formas de violencia. Si bien la violencia es un problema que enfrenta al conjunto del alumnado, los estudios sobre el tema del maltrato entre estudiantes muestran que el problema afecta a aquellos grupos de alumnado más *vulnerable* como son: los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje; las chicas, que sufren discriminaciones y abusos sexuales con más frecuencia que los chicos por

razón de género; los jóvenes que pertenecen a las minorías sexuales, es decir aquellas personas homosexuales, bisexuales o transexuales (Smith, 2003). Estos jóvenes son con mayor frecuencia víctimas de abuso, burlas, ostracismo, acoso e incluso violencia física por cuestión de género. Las consecuencias de esta violencia pueden ser extremadamente negativas tanto en la autoestima como en el plano social (dificultades de integración social y profesional) y psicológico, llegando las víctimas incluso a desarrollar depresiones crónicas.

Este artículo presenta una síntesis de las investigaciones existentes sobre los temas de la violencia de género y de las minorías sexuales en la enseñanza secundaria en Europa. Después de una presentación de las investigaciones realizadas sobre las discriminaciones hacia las chicas por parte de los chicos y de la institución educativa, presentamos una síntesis de los problemas de acoso y violencia sexuales. Una tercera parte está dedicada a la homofobia, que resulta ser un problema común en los centros educativos. Después de considerar las consecuencias de este tipo de violencia sobre las víctimas, este trabajo también subraya la necesidad de diseñar políticas de intervención más precisas.

En este artículo, emplearemos el término violencia de género para referirnos a aquel tipo de violencia que incluye acciones destructivas de naturaleza verbal, física, sexual o psicológica de diversa gravedad; así como el acoso, los malos tratos y los abusos; que se ejerce contra personas por razón de su género u orientación sexual. Dentro del término minoría sexual incluiremos a los homosexuales (personas con una orientación sexual o afectiva hacia otras personas de su mismo sexo), los bisexuales (personas con una orientación sexual o afectiva hacia ambos sexos) y los transexuales (personas que fisiológicamente parecen de un género pero que son psicológicamente de otro) a los que en este artículo a veces nos referiremos como LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales).

Discriminaciones hacia las chicas en los centros educativos

Un marco legislativo difícil de cumplir

En Europa existe un atractivo marco legislativo basado en la igualdad de derechos jurídicos cuyo objetivo es el fomento de un sistema educativo libre de estereotipos¹

¹ Se entiende por estereotipo el «conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas» (Yzerbyt y Schadron, 1996).

sociales contra las mujeres e igualitario para ambos sexos. Desde los años ochenta, se han venido desarrollando programas de acción comunitaria cuya aplicación ha sido responsabilidad de los Estados miembros. El cuarto programa de acción comunitario (1996-2000) elaborado a partir de la *IV Conferencia de Beijing, el Libro Blanco sobre Política Social Europea y el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo*, tiene como política el «mainstreaming», es decir, la igualdad de oportunidades para todos. En cuanto al tema del género, los objetivos señalan el deseo de eliminar la segregación y favorecer cambios de cultura en el ámbito educativo. De este modo, se pueden destacar grandes líneas de acción como:

- La inclusión en los currículos de las enseñanzas escolares el tema de la educación en la tolerancia, la no-discriminación y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- La realización de estudios y de análisis de materiales pedagógicos para educar en igualdad entre géneros.
- La realización de investigaciones científicas sobre el tema de los estereotipos sexistas.
- La promoción de diplomas universitarios sobre la igualdad de género.
- El apoyo de iniciativas para el fomento de la práctica deportiva de las mujeres.
- El diseño de material de información dirigido a los padres y a los docentes sobre el tema de la educación afectivo-sexual.

A pesar de este marco jurídico, siguen existiendo prácticas sexistas en el contexto escolar y discriminaciones curriculares ocultas como bien lo demuestran varios estudios realizados sobre el tema del sexismo hacia las alumnas (Tomé y Rambla, 2001; Duru-Bellat, 1990). El mundo educativo sigue siendo un sistema que reproduce las discriminaciones por razón de género existentes en nuestra sociedad. Esto se refleja en la dificultad que implica la puesta en marcha de este marco legislativo en los distintos países miembros, ya sea por razones políticas o estructurales. Algunos países europeos como Alemania o España tienen una estructura política de tipo federativo en la que los Estados o las Comunidades Autónomas tienen competencia en materia de educación. Además, en países como Inglaterra, a pesar de las políticas y las medidas diseñadas para fomentar una educación para todos según el paradigma de la educación inclusiva, existen fuertes contradicciones con otras características del sistema educativo tales como la política de semi-mercado desarrollada en los años noventa (Tomlinson, 2005). En Francia, el principio de universalidad y de igualdad en la educación supone un freno al desarrollo de políticas de discriminación positiva para hacer frente a las necesidades específicas de las chicas.

El principio de coeducación² está todavía lejos de haberse cumplido y aún sobreviven prácticas sexistas en todos los niveles del sistema educativo: la educación contribuye por tanto a la reproducción de un orden social establecido (Bourdieu, 1970).

Androcentrismo en los materiales pedagógicos y el currículo

Los libros escolares como instrumento de reproducción de los estereotipos de género

Diversos estudios han mostrado que los materiales didácticos siguen reproduciendo el sexismo. Asimismo, varios estudios del Instituto de la Mujer español (1996; 2004) y distintas investigaciones científicas francesas (Decroux-Masson, 1979; Rignault y Richert, 1997), han puesto de manifiesto cómo en los libros de texto las mujeres siguen desempeñando papeles menores en los ámbitos profesionales y públicos, reproduciendo de este modo los estereotipos de género existentes en la sociedad y transmitiendo patrones culturales basados en el androcentrismo. Se perpetúa así la dicotomía entre el ámbito público y el privado, siendo lo público dominio del hombre y lo privado de la mujer. Cuando la mujer aparece en los libros de texto ejerciendo una profesión, se le atribuyen frecuentemente oficios típicamente femeninos.

En cuanto a la representación que hacen los libros de texto de los hombres y de las mujeres los estudios realizados destacan cuatro puntos:

- La marginación de la mujer.
- La omisión de eventos importantes relativos a la participación de la mujer en la historia de su país o en la obtención de derechos (así, en Francia, apenas se menciona el hecho de que obtuvieron el derecho al voto en 1944).
- La ausencia de personajes femeninos políticos o con profesiones importantes.
- La atribución del ejercicio del poder en mayor medida al hombre (que aparece como alcalde, presidente, fiscal general, director de la escuela, etc.) que a la mujer.

⁽²⁾ «Educación que no establece relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y las historias de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia» (González; Lomas, 2002, p. 224).

Este tipo de discriminación contribuye a la construcción de lo que se ha venido denominando el currículo oculto. Es decir, todas aquellas discriminaciones poco visibles que sin embargo tienen gran influencia en la transmisión de valores y prácticas sexistas, y que forman parte de la socialización de la juventud e influyen en el modo en que las chicas y los chicos van a elegir su rumbo escolar y profesional.

El currículo oculto

El papel de lo que Duru-Bellat (1990) ha llamado currículo oculto se puede observar en los centros educativos, en el aula y en la relación educativa entre los docentes y los estudiantes. En Inglaterra, Osler (2006) pone en evidencia la falta de atención a la que son sometidas las alumnas. Consideradas como un grupo sin problemas de rendimiento académico³ y poco perturbador, la atención de las Comunidades Educativas y de los Ministerios se ha centrado principalmente en los chicos. Como consecuencia, las alumnas con problemas de aprendizaje o dificultades en el ámbito escolar no gozan de la atención y de los recursos necesarios para proporcionarles una ayuda adecuada en comparación con los alumnos que se encuentran en una situación similar. Blaya (2003), en su estudio sobre los problemas de abandono escolar, señaló la existencia de un gran número de chicas que se infligían «autoviolencia» (escarificaciones, anorexia, alcoholismo) como consecuencia del acoso escolar al que estaban sometidas sin que los adultos de los centros o sus familias se diesen cuenta de ello. En cuanto a lo que pasa en las aulas, algunos estudios empíricos han recogido ejemplos de prácticas de los docentes hacia las alumnas que han calificado de interacciones de carácter despectivo, que ponen en evidencia la presencia de expectativas más bajas hacia las chicas que hacia los chicos en las asignaturas del ámbito científico. Swann y Graddol (1988; 1995) en su trabajo de investigación sobre el tema de las discriminaciones de género, mostraron que los docentes dedicaban más tiempo y atención a los alumnos que a las alumnas cuando enseñaban ciencias. En Francia, Duru-Bella (2004), en un estudio sobre la diferencia de oportunidades entre chicas y chicos en el ámbito escolar, concluye que las elecciones académicas y profesionales siguen estando dirigidas por criterios de género y que los adultos de los centros escolares tienden a orientar a las chicas hacia carreras profesionales

³⁾ Todos los estudios sobre el tema muestran que las chicas tienen mayor éxito en la escuela que los chicos y menores problemas de comportamiento.

menos valoradas y con escaso carácter científico o directivo, aunque los resultados académicos de ellas sean mejores que las de los chicos.

Las escuelas contribuyen de este modo a transmitir mensajes de desigualdad de género; son agentes activos del proceso y de la repartición de los papeles sociales entre hombres y mujeres a partir de criterios esencialmente biológicos y basados en un modelo de sociedad patriarcal. Por su parte, el estudio cualitativo del Instituto de la Mujer español (2004), que realiza un análisis de las interacciones sistemáticamente generadas en el proceso educativo entre alumnos y alumnas, así como entre éstos y los docentes, concluye que los docentes desconocen las intervenciones y los instrumentos existentes para fomentar la igualdad de género por falta de una adecuada comunicación entre ellos y los organismos e instituciones emisores de tales intervenciones. Dicho estudio subraya la falta de sistematización metodológica de los proyectos de coeducación o de la información en general, así como la poca incidencia final de los proyectos implementados. Pone también en evidencia la «falta de credibilidad real de las intenciones de las Administraciones públicas hacia la igualdad de oportunidades, contemplada como un tema de mera propaganda política» y la falta de apoyo en forma de recursos económicos y humanos, que permitan el desempeño de las políticas y faciliten el ajuste de los centros educativos a las demandas institucionales. Esto nos lleva a establecer un nexo con lo que destacan los trabajos de investigación de Gottfredson (2001) sobre la eficacia de los programas de intervención, que comprueban que para analizar los patrones culturales que subyacen a la cultura de los centros educativos y cambiar las prácticas educativas que frenan la convivencia escolar, es necesaria la implicación del profesorado en el proyecto. Y que los docentes se comprometerán cuando sientan que el esfuerzo a invertir va a aliviar su trabajo y les va a ser de utilidad en el día a día, más que suponerles una carga añadida. Por consiguiente, es necesario conseguir espacios de reflexión dando poder a los docentes e incluyéndolos en los procesos de decisión de los programas a aplicar, pues un sistema de gestión vertical resulta totalmente ineficaz. Como consecuencia, al igual que ocurre en el tema de la violencia escolar, la formación básica y continua del profesorado es una pieza imprescindible en la lucha contra el sexismo (Jeffrey, 2006).

Todo esto hace necesario un profundo cambio de actitudes y de comportamientos colectivos, en los que se revisen los modelos educativos a largo plazo con el fin de reducir las resistencias institucionales a los cambios de mentalidad y a las transformaciones estructurales (implementación de intervenciones, diseño de instrumentos de diagnóstico y análisis a nivel micro y nacional). A la luz de lo expuesto con anterioridad, consideramos importante subrayar la necesidad de no bajar la guardia a

pesar de los progresos conseguidos ya que, como consecuencia de los bajos resultados académicos y de los mayores riesgos de abandono escolar encontrados entre los chicos se está reivindicando desde los grupos conservadores un nuevo interés por la vuelta a una educación que no sea ni mixta ni coeducativa, poniendo así en peligro las mejoras alcanzadas hacia la igualdad de género.

Acoso y violencia de carácter sexual

Un problema de definición

En determinados países, especialmente en los países de Europa del norte, el término «violencia» se usa casi exclusivamente para referirse a la violencia física y al uso de la fuerza, utilizando preferentemente el término *bullying* (Blaya, 2001). Sin embargo, es necesario señalar que equiparar el concepto de violencia al de *bullying* (*matonismo*) supone un acercamiento incompleto a lo que ocurre en los centros educativos, especialmente en lo que se refiere a dos aspectos:

- En primer lugar, se olvida la «violencia simbólica o institucional» y, en relación con el tema de nuestro estudio, no considera el sexismo ni la discriminación en los centros y en las políticas educativas.
- En segundo lugar, se reduce la violencia a aquellos casos en los que se ejerce de forma repetida, dejando de lado otros tipos de violencia aislados. Respecto al tema que nos ocupa, pueden ocurrir episodios aislados de abuso sexual. Violencias que pueden tomar la forma de abusos sexuales que no son repetidos.

El acercamiento limitado del fenómeno del matonismo no tiene en cuenta los procesos de victimización sufridos por las minorías sexuales. Esto hace imprescindible el uso de una definición más amplia de violencia, que abarque las incivildades y las microviolencias que se producen de forma cotidiana en los centros educativos (Debarbieux, 1999) y que contribuyen al desarrollo de un clima social hostil hacia las minorías sexuales.

El acoso sexual suele ser definido como «distintas formas de intimidación sexual, y puede incluir diversos comportamientos como miradas sugestivas, gestos, bromas,

comentarios obscenos, exhibicionismo y contacto físico no deseado. Se trata de una forma de discriminación sexual y, en cierto sentido, está más relacionada con un proceso de dominación que con un sentido puramente sexual propiamente dicho (Fisher et al., 2000). En algunos casos, para determinados chicos se trata de un modo normal de comunicación con las chicas (Goldman y Padayachi, 2000).

La extensión del problema

La frecuencia de ocurrencia de este tipo de problema resulta muy complicada, pues en algunos países se siguen ocultando este tipo de conductas. Para las víctimas en muchos casos es muy difícil hablar de lo que les está ocurriendo, pues tal y como sucede en cualquier forma de acoso, se sienten responsables de la situación que están padeciendo. Sin embargo, algunos estudios han tratado de cuantificar este tipo de problemas en los centros educativos, específicamente en el marco de estudios sobre el matonismo. Concretamente, en un estudio sobre la violencia de los chicos hacia las chicas en escuelas rusas Dyachenko menciona que, en su país, el tema de la violencia de género sigue siendo tabú (Dyachenko, 2002). Su investigación nos muestra que las chicas sufren situaciones de victimización entre dos y tres veces más que sus compañeros varones. En su opinión, el problema de la violencia de género en los cursos más altos de la educación secundaria es importante. La magnitud de este problema varía de un centro educativo a otro, lo cual confirma el importante papel de los centros a la hora de prevenir las situaciones de violencia en el contexto educativo (Blaya, 2005). En Francia existe un censo de situaciones violentas en los centros educativos (el software Signa) que incluye como variable los abusos sexuales. Los datos recogidos se refieren únicamente a los abusos sexuales acaecidos en el ámbito privado de los cuales tuvieron conocimiento los adultos en el ámbito escolar. En dicho censo, el alumnado declaró, durante el año académico 1998-99 en el plano nacional, 556 incidentes de abusos, de los cuales un 12% eran violaciones. Un 1,7% del alumnado fue identificado como víctima de abuso sexual. Se observa un incremento de los abusos sexuales, aunque probablemente sea debido a un incremento en la atención hacia estos temas y el consiguiente incremento en las denuncias, lo que puede ser un primer paso para la prevención de este tipo de violencia.

Según el «Colectivo feminista contra las violaciones» un 3,3% de los incidentes de este tipo tienen lugar en el ámbito escolar. Aunque en estos últimos años se han conocido casos de abuso sexual por parte de adultos en los centros escolares, no se recogieron datos precisos sobre el tema.

Los datos recogidos en los distintos estudios científicos varían mucho de un estudio a otro. Esto se debe, en parte, a que no se utiliza una definición común del abuso sexual. Por otra parte, se debe a que los indicadores utilizados para medir el problema han sido muy diferentes. Concretamente, en un estudio realizado en Suiza por Clémence (2001) se concluye que un 17% del alumnado fue víctima de abuso sexual en los centros educativos en 1996-97. Según otro estudio, realizado en España por Ortega et al. (2003), un 1,7% del alumnado entrevistado había sido víctima de abuso sexual, mientras que un 0,5% reconocía haber participado como agresores en este tipo de situaciones. Los datos recogidos por Bodin (2005) nos informan de índices de víctimas de abuso sexual en el contexto escolar del orden del 6,2% del alumnado en Alemania, 1,48% en Francia y un 1,1% en Bélgica. Los insultos de carácter sexual aumentan con la edad del alumnado y alcanzan su máximo a la edad de 13-14 años.

La conclusión que podemos extraer de los distintos estudios llevados a cabo sobre el acoso sexual en el ámbito escolar es que el objetivo de este tipo de violencia, cuando son los alumnos varones los que la ejercen, es principalmente el mantenimiento del poder de los chicos sobre las chicas. Por otro lado, este tipo de violencia contribuye a fortalecer los estereotipos masculinos tales como la fuerza física, las aptitudes deportivas, la falta de emociones, o la fortaleza mental, rasgos asociados a la masculinidad frente a la debilidad, dependencia, emotividad o fragilidad normalmente asociada a las mujeres (Mills, 2001; Díaz-Aguado, 2000). De esta forma, la violencia ejercida por los alumnos hacia sus compañeras mujeres persigue la búsqueda de la popularidad y el mantenimiento de un estatus elevado en el grupo de pares.

A parte de las chicas, existe en las escuelas otro grupo de alumnos que se encuentran normalmente en situación de riesgo de ser víctimas de bromas, rumores e incluso agresiones físicas, por no ajustarse a la norma dominante de la sociedad y a los valores transmitidos por el sistema educativo. Se trata de los jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales.

La violencia hacia los jóvenes homosexuales, transexuales y bisexuales

La homofobia es una actitud hostil e intolerante hacia las personas homosexuales por su orientación de género y su diferencia respecto a la norma dominante. Los centros educativos no están exentos de tal fenómeno. Estudios realizados en los Estados Unidos mostraron que de un 5% a un 11% del alumnado no era exclusivamente heterosexual (Hillier

et al., 1996; Lindsay y Rosental, 1997; Russell et al., 2001). Sin embargo, el asunto queda en la cara oculta de los institutos que nunca mencionan tal problema. Las investigaciones llevadas a cabo sobre este fenómeno en el contexto escolar, no lo abordan de forma precisa o bien lo mencionan muy por encima como parte de las manifestaciones de acoso, como por ejemplo se puede observar en la bibliografía anglosajona y en la estadounidense (Smith et al., 2003). Resulta singular el hecho de que los problemas de género sean abordados únicamente desde la perspectiva de la diferencia entre chicos y chicas en los fenómenos de agresión y en el acoso sexual sufrido por las chicas. En Francia, por ejemplo, no forma parte de las distintas formas de violencia evaluadas por el *software Signa*. En Inglaterra, una ley (Local Government Act, Section 104, 2000) está dirigida a al profesorado y a los equipos directivos de los centros educativos sobre los comportamientos y los abusos homófobos en las escuelas inglesas y en Gales.

En Europa, donde la mayoría de los estudios sobre el tema han sido llevados a cabo en los países del Norte (Rivers y Duncan, 2002; Epstein et al., 1997), también encontramos informes realizados por asociaciones y grupos representantes de minorías sexuales (FELGT; COGAM⁴, 2006). Si bien aún existe un gran desconocimiento entre la población general de lo que es la homosexualidad junto con una verdadera confusión entre lo que es el sexo biológico y el género, hecho que por otra parte alimenta los prejuicios, el miedo y los comportamientos homófobos; los actuales cambios sociales en las leyes de varios países europeos a favor de los matrimonios homosexuales y la posibilidad de adoptar niños y niñas por parejas del mismo sexo, nos aportan esperanzas para el desarrollo de estudios sobre el fenómeno a un nivel científico.

Las manifestaciones de homofobia pueden ser muy distintas y como cualquier otra forma de matonismo o de acoso pueden darse en forma de violencia verbal, ostracismo, intimidación o violencia física (Olweus, 2004). Los autores del informe de la FELGT/COGAM (2006, pp. 11-13) distinguen cuatro formas distintas de homofobia:

- La *homofobia cognitiva*: ideas y representaciones erróneas y estereotipadas sobre los homosexuales.
- La *homofobia afectiva*: rechazo y sentimiento de incomodidad en presencia de homosexuales.
- La *homofobia conductual*: expresión de hostilidad (verbal o física) hacia homosexuales.

⁴ FELGT: Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales. COGAM: Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid.

- La *homofobia institucional*: transmisión de mensajes negativos por parte de los medios de comunicación, falta de reconocimiento institucional de tal población y de sus necesidades y violación de derechos humanos.

Una de las mayores dificultades que tienen las víctimas de malos tratos es pedir ayuda a los demás, ya que con frecuencia se encuentran aisladas de su grupo de iguales. Este hecho está fortalecido en el caso de los jóvenes con orientaciones sexuales distintas a la norma, pues a menudo ya están rechazados o aislados en otros ámbitos distintos al escolar y, como ya sabemos de las conclusiones de diversas investigaciones científicas, uno de los factores de mayor riesgo para el desarrollo de la victimización es el aislamiento social (Smith, 2003).

El alumnado que es o parece ser homosexual o tener orientaciones sexuales distintas, es a menudo víctima de las agresiones verbales y físicas. Un estudio científico estadounidense llevado a cabo por D'Augelli y compañeros (2002) con 350 jóvenes lesbianas, gays o bisexuales mostró que más de un 50% de ellos declararon haber sido insultados en la escuela secundaria y que un 11% de ellos fueron físicamente violentados por su condición de género. Aquellos que no ocultaban su orientación sexual eran víctimas de violencia con mayor frecuencia que los otros y especialmente los chicos. En Inglaterra, el estudio de Trenchard y Warren (1984) señaló que uno de cada tres de los 416 jóvenes lesbianas y gays que investigaron, eran víctimas de acoso y de abuso sexual por motivo de su orientación afectivo-sexual. Una década más tarde, Rivers condujo diversos estudios sobre la experiencia escolar de los jóvenes LGBT entre los años 1996 y 1997. Rivers (2002) constató que los jóvenes LGBT consideraban el contexto escolar como hostil e intolerante con la homosexualidad y sufrían problemas de acoso debido a su orientación de género. Intolerancia y hostilidad no sólo por parte de sus compañeros sino también por parte de los adultos. Los adultos eran reticentes a intervenir cuando los jóvenes agredidos solicitaban su apoyo y su ayuda ante las situaciones de acoso por parte de otros compañeros; de forma que fortalecían con su pasividad los comportamientos homófobos entre el alumnado. Según diversos estudios estadounidenses, las minorías sexuales son víctimas del abuso verbal de sus compañeros porque éstos quieren llevarles a adoptar comportamientos sexuales más conformes con la cultura dominante (Chung y Katayama, 1998; Pope, 2000). Sin embargo, según Lehtonen (2002), las jóvenes lesbianas son menos sometidas a apelativos negativos relacionados con su pertenencia de género. Los insultos de tipo homófobo se concentran en la homosexualidad masculina. A pesar de que Nayak y Kehily (1997) sugieren que los insultos de carácter homófobo no están siempre

dirigidos a los homosexuales y pueden tener otros objetivos como interrumpir la clase o llamar la atención, es preciso subrayar que tolerar el uso de dicho vocabulario entre los adultos contribuye a transmitir el mensaje de que está permitido y trivializa su uso, fomentando actitudes de rechazo y de menosprecio hacia los homosexuales.

Según la mayoría de los estudios, la homofobia tiene un papel de sustento del orden social establecido y de la construcción de la identidad masculina heterosexual. Los chicos en un esfuerzo por separarse de todo aquello que pudiese estar asociado con feminidad adoptarían comportamientos homófobos. Pero esto no nos debe llevar a olvidar a las víctimas de tales comportamientos y a sus consecuencias negativas que pueden ser múltiples y estables a lo largo del tiempo tal y como vamos a presentar a continuación.

Las consecuencias de las discriminaciones de género y de la violencia de carácter sexual

Perviven actitudes machistas y sexistas en lo que concierne a las distintas formas de violencia simbólica también por la internalización del papel social femenino estereotipado (Bourdieu, 1970) que está culturalmente extendido y suele ser socialmente reforzado. Las conductas violentas por razón de género son aceptadas como normales y legítimas por sus propias víctimas. De esta manera, ellas mismas contribuyen a la reproducción y a la legitimación de la dominación. Esta forma de violencia, cuyo carácter invisible y a veces inconsciente no se identifica fácilmente, hace la intervención difícil. No obstante, tal intervención es imprescindible ya que este tipo de violencia tiene consecuencias importantes en el plano escolar, profesional y personal de las víctimas.

Consecuencias en el plano escolar y profesional

El sexismo y los abusos sexuales afectan las capacidades de concentración, la autoestima, el rendimiento y el éxito académico. Además se observan también unas bajas expectativas de autoeficacia. Todos estos elementos son factores de riesgo que se han identificado como influyentes en el abandono escolar (Blaya, 2003). Las víctimas suelen ausentarse de los centros para evitar enfrentarse con

sus agresores e incluso llegan a abandonar sus estudios (Cowie y Smith, 2001). Por tanto, la inserción profesional de este alumnado está sometida a la dominación masculina y a la supremacía de los valores dominantes en cuanto a los comportamientos sexuales esperados. Además, los alumnos que abandonan su educación escolar de forma prematura y sin titulación, una vez ya adultos permanecen en paro por mucho más tiempo que sus otros compañeros al salir del instituto, tienen empleos peor valorados, precarios y mal pagados. Su inserción social resulta más difícil y a menudo se encuentran en posición de víctimas de nuevo en el mundo laboral, reproduciendo lo que pasaba en los centros educativos (Blaya, 2006).

Consecuencias en el plano personal

Los jóvenes que forman parte de las minorías sexuales son perseguidos por una imagen negativa de lo que son, fuera del ámbito escolar (televisión, familias) o en los centros educativos por parte de los adultos y de sus compañeros (Rotheram-Borus y Fernández, 1995; Pope et al., 2003). Vivir en tal entorno y atmósfera de reprobación social afecta a su salud mental, sobre todo en una etapa de la vida en que uno de los mayores deseos de los adolescentes es el de pertenecer a un grupo y ser reconocido por los otros. Hershberger y D'Augelli (1995) encontraron que un 42% de los LGBT que participaron en su investigación reconocieron haber intentado suicidarse. Incluso los que recibían apoyo por parte de su familia y no tenían una baja autoestima mostraban problemas de salud mental.

Las víctimas desarrollan sentimientos de baja autoestima, vergüenza, culpa, miedo, soledad, nerviosismo y falta de autocontrol, que provocan a menudo un deterioro de sus relaciones sociales y un aislamiento aún mayor, lo que va a desembocar en una mayor victimización. Como demuestran muchos estudios sobre el acoso escolar y la violencia en los centros educativos, uno de los factores de riesgo más importante para convertirse en víctima es la falta de amigos y de relaciones sociales. Se han asociado reacciones postraumáticas de estrés con el abuso verbal en los centros educativos. Bontempo y D'Augelli (2002) en un estudio con 9.188 estudiantes comprobaron que el efecto combinado de la condición de minoría sexual y altos niveles de victimización en los centros educativos, se asociaba con niveles más altos de conductas de riesgo para la salud, comparados con una muestra similar de compañeros heterosexuales. Esto nos lleva a la conclusión de que las minorías sexuales son una población *vulnerable* y merecen la misma atención que los otros grupos sociales determinados como «de riesgo» (Pope et al., 2003).

Programas de intervención dirigidos a la promoción de centros educativos libres de estereotipos de género

Como se ha expuesto con anterioridad en el presente artículo, algunos gobiernos europeos ya han empezado a diseñar políticas y programas para reducir el impacto de los estereotipos de género tradicionales y proporcionar un ámbito escolar seguro que transmita valores de tolerancia hacia la diferencia. En Francia, el Ministerio de Educación inició un programa de intervención en el año 2000, titulado «De la educación mixta a la educación hacia la igualdad». Dicho programa fue diseñado para promover la igualdad entre géneros y combatir la discriminación y la violencia de género en los centros educativos. Proponía orientaciones y actividades de aula para la promoción de interacciones sin discriminación, así como actividades grupales y deportivas en la escuela. En España, se han llevado a cabo distintos programas y talleres de prevención de conductas violentas en centros escolares de enseñanza secundaria, cuyo objetivo era fomentar relaciones de igualdad entre los géneros. El alumnado de 12 a 18 años de la Comunidad de Madrid se benefició de diversa información sobre los comportamientos sexistas y la violencia de género dentro del ámbito educativo y también en la esfera privada. Según la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres (2005), la intervención fue muy positiva y permitió a los jóvenes incrementar el respeto y la tolerancia hacia los demás. Además, todo el conjunto de los miembros de la comunidad educativa participó con el fin de reconocer la existencia de comportamientos sexistas, reducirlos y fomentar actitudes basadas en la resolución pacífica de conflictos y la promoción del respeto de cada uno en los centros escolares. La investigación-acción desarrollada por Díaz-Aguado (2003), concluye que diversas medidas, como la inclusión de la lucha contra el sexismo y de la violencia hacia las mujeres en el currículo escolar o el incremento de las acciones para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículo, necesitan ser desarrolladas para promover un ámbito educativo libre de prejuicios sexistas.

Aunque existen bastantes programas de intervención, así como materiales didácticos para informar y enseñar los conceptos de abuso sexual, discriminación y género, pocos han sido publicados y evaluados de modo científico. Por consiguiente, existe poca evidencia en cuanto a su impacto positivo sobre la prevención de la violencia de género. Las evaluaciones, cuando existen, tienen problemas metodológicos tales como la falta de grupo control, de evaluación interna (por los realizadores del proyecto), muestras demasiado pequeñas y falta de análisis previo al desempeño del programa (Blaya et al., 2006). A la luz de lo mencionado con anterioridad relativo a las

discriminaciones hacia las alumnas, los abusos sexuales y la violencia de género, son varios los elementos que surgen como pautas de prevención. Entre ellos estarían: informar sobre lo que es el abuso sexual, enseñar a decir que no ante una actitud de carácter sexual percibida como agresiva para la propia integridad, proporcionar información sobre los estereotipos de género, contar con los adultos en caso de dificultad, formación del profesorado, y gestión y tratamiento de quejas en caso de problema dentro de la misma escuela (Finkelhor et al, 1995; Díaz-Aguado, 2003). Según los trabajos científicos de Casper (1999), los programas de intervención en la educación preescolar y en primaria, que son más interactivos y utilizan multimedia, muestran que el conocimiento del alumnado sobre el tema de la prevención de la violencia sexual ha ido en aumento. Sin embargo, no se mide si tiene efectos en los comportamientos. Jeannie Adair (2006), en su revista sobre la eficacia de los programas de intervención estadounidenses, concluye con la necesidad de ampliar los programas de prevención a la comunidad de ciudadanos, incluyendo a las organizaciones y asociaciones que cuidan de los jóvenes fuera de la escuela. Este resultado va en la misma línea de las conclusiones de Gottfredson (2001), referentes a una mayor eficacia de los programas de intervención contra la violencia escolar cuando implican a todo el conjunto de la comunidad en el que se ubica el centro educativo.

Conclusiones

Los problemas de discriminación y de abusos sexuales hacia las chicas y los LGBT son comunes en los centros educativos y con frecuencia permanecen ocultos. Esto se explicaría por diversas razones: la primera es que las víctimas no hablan de sus dificultades por un sentimiento de culpa y de vergüenza. La segunda, por una falta de información sobre lo que pasa en los centros entre los compañeros, pero también sobre el impacto de ciertas prácticas pedagógicas y actitudes por parte de los adultos, que reproducen un sistema educativo que no toma en cuenta las necesidades y dificultades de las minorías sexuales, el tema sigue siendo aún tabú. Seguido de la falta de compromiso real de los políticos y de los miembros de las comunidades educativas para reducir las resistencias institucionales a los cambios de mentalidad y a las transformaciones estructurales a ambos niveles, nacional y local. Es imprescindible luchar contra ambos fenómenos, la homofobia y la misoginia, ya que como lo subra-

ya Epstein (1997, p. 113), están muy relacionados y tienen consecuencias en la salud y en el porvenir de los jóvenes, como lo pudimos ver en la parte dedicada a las consecuencias de tales discriminaciones y abusos. Como ya se ha comprobado, la discriminación y la victimización de las minorías participan de la reproducción del orden social ya establecido y tiene el papel de fortalecer el papel heterosexual masculino. El papel de las escuelas es esencial y resulta necesario que cuestionen las perspectivas de género de modo cotidiano, para así asumir una nueva cultura coeducativa basada verdaderamente en el respecto a la diferencia, interrelaciones equilibradas e iguales entre los alumnos y las alumnas. Aunque existan numerosos programas de intervención para prevenir y luchar contra la violencia de género, pocos de estos programas son evaluados de modo científico. Es importante promover intervenciones eficaces, evaluaciones externas y serias de las acciones llevadas a cabo. Es la única garantía de la identificación de buenas prácticas, de su implantación y orientación positiva para las políticas futuras.

Referencias bibliográficas

- ADAIR, J. (2006): «The Efficacy of Sexual Violence Prevention Programs: Implications for Schools», en *Journal of School Violence*, 2, pp. 87-97.
- BLAYA, C. (2001): *Social climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a comparative study*. Doctoral Dissertation. University of Portsmouth.
- (2003): *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'Éducation Nationale.
- (2006): *Violences et Maltraitements en milieu scolaire*. Paris, Armand Colin.
- BLAYA, C.; FARRINGTON, D. P.; PETROSINO, A.; WEISBURD, D. (2006): «Revue systématique dans le champ criminologique et le groupe Crime et Justice de la Collaboration Campbell», en *International Journal of Violence and Schools*, 1, pp. 72-80.
- BODIN, D. (2005): *Regional consultation for the UN Study on Violence in Schools*. 5-7 July 2005.
- BONTEMPO, D. E.; D'AUGELLI, A. R. (2002): «Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay or bisexual youths' health risk behaviour», en *Journal of Adolescent Health*, 30, pp. 364-374.

- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- CASPER, R. (1999): «Characteristics of children who experience positive or negative reactions to a sexual abuse prevention program», en *Journal of Child Sexual Abuse*, 7, pp. 97-112.
- CHUNG, Y. B.; KATAYAMA, M. (1998): «Ethnic and sexual identity development of Asian-American lesbian and gay adolescents», en *Professional School Counseling*, 1, pp. 21-25.
- CLÉMENCE, A. (2001): «Violence and incivility at school: the situation in Switzerland», en E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (ed.): *Violence in schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESE, pp. 163-176.
- COMISIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MALOS TRATOS A MUJERES (2005): *La violencia de género en las mujeres jóvenes. Informe*. Madrid, AUDEM.
- COWIE, H.; SMITH, P. (2001): «Violence in schools: a perspective from the UK», en E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (ed.): *Violence in Schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESE, pp. 181-194.
- DAUGELLI, A. et al. (2002): «Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school», en *School Psychology Quarterly*, 17, pp. 148-160.
- DEBARBIEUX, E. (1999): *La violence en milieu scolaire -2- Le désordre des choses*. Paris, ESE
- (2005): *La violence à l'école: un défi mondial?* Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (ed.) (2001): *Violence in Schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESE, pp. 163-179.
- DECROUX-MASSON, A. (1979): *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris, Denoël/Gonthier.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (dir.) (2000): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Informe de investigación Ref: 454/1997. Madrid, Instituto de la Mujer.
- (2003): «Adolescencia, sexismo y violencia de género», en *Papeles del Psicólogo*, 84, pp. 35-44.
- DYACHENKO, T. (2002): «Boys Violence towards Girls in School Groups in Russia», en V. SUNNARI; J. KANGASVUO; M. HEIKKINEN (ed.): *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Oulu University Press, pp. 95-109.
- DUNCAN, N. (1999): *Sexual Bullying. Gender Conflicts and Pupil Culture in Secondary Schools*. London, Routledge.

- DURU-BELLAT, M. (1990): *L'école des filles. Edition actualisée*. Paris, L'Harmattan.
- EPSTEIN, D. (1997): «Keeping them in their place: Hetero/sexist harassment, gender and enforcement of heterosexuality», en A. M. THOMAS; C. KITZINGER (coords.): *Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham, Open University Press, pp. 154-171
- FINKELHOR, D.; ASDIGIAN, N.; DZIUBA-LEATHERMAN, J. (1995): «The effectiveness of victimization prevention instruction: An evaluation of children's responses to actual threats and assaults», en *Child Abuse and Neglect*, 19, pp. 141-153.
- FISHER, B. S.; CULLEN, F. T.; TURNER, M. G. (2000): *The sexual victimisation of college women* (NCJ 182369). Washington DC, United States Department of Justice. US Government Printing Office.
- GOLDMAN, J.; PADAYACHI, U. K. (2000): «Some methodological problems in estimating incidence and prevalence in child sexual abuse research», en *The Journal of Sex Research*, 37, pp. 305-314.
- GONZALES, A.; LOMAS, C. (coords.) (2002): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001): *Schools and Delinquency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GREENE, B.; HEREK, M. (eds.) (1994): *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research and Clinical Applications*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- HERSBERGER, S. L.; D'AUGELLI, A. R. (1995): «The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youth», en *Developmental Psychology*, 31, pp. 65-74.
- HILLIER, L.; WARR, D.; HASTE, B. (1996): *The rural mural: Sexuality and diversity in rural youth*. Melbourne, National Center in HIV Social Research, La Trobe University.
- IMOP ENCUESTAS, S.A. (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): «Elige bien: un libro sexista no tiene calidad», en *Cuadernos de Educación No-sexista*, 4. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JEFFREY, D.; SUN, F. (2006): *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- LINDSAY, J.; SMITH, A.; ROSENAL, D. (1997): *Secondary students, HIV/AIDS and sexual health. Monograph 3*. Melbourne, Center for the Study of STDs, La Trove University.

- MILLS, M. (2001): *Challenging violence in schools, an issue of masculinities*. Buckingham, Open University Press.
- NAYAK, A.; KEHILY, M. (1997): «Masculinities and Schooling: Why are Young Men So Homophobic?», en D. STEINBERG; D. EPSTEIN; R. JOHNSON (ed.): *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell, pp. 138-161.
- ORTEGA R.; DEL REY, R.; FERNANDEZ, I. (2003): «Working together to prevent school violence: the Spanish Response», en P. K. SMITH (ed.) (2003): *Violence in Schools: the response in Europe*. London, Routledge Falmer.
- OSLER, A. (2006): «Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling», en *Gender and Education*, 18, pp. 571-589.
- POPE, M. (2000): «Preventing school violence aimed at gay, lesbian, bisexual, and transgender youth», en D. S. SANDHU; C. B. ASPY (ed.): *Violence in American schools: A practical guide for counselors*. Alexandria, VA, American Counseling Association, pp. 285-304.
- POPE, M. et al. (2003): «Counseling sexual minority students in the schools», en B. ERFORD (ed.): *Handbook for professional school counseling*. Greensboro, NC, CAPS Press, pp. 221-245.
- RAMBLA, X.; TOMÉ, A. (2001): *Contra el sexismo*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació/Síntesis.
- RIGNAULT, S.; RICHERT, P. (1997): *Les représentations des hommes et des femmes dans les manuels scolaires*. Paris, La Documentation Française.
- RIVERS, I.; DUNCAN, N. (2002): «Understanding homophobic bullying in schools: Building a safe educational environment for all pupils», en *Youth and Policy*, 75, pp. 30-41.
- ROTHERAM-BORUS, C. et al. (1991): «Minority youths at risk: Gay males and runaways», en M. E. COLTEN; S. GORE (eds.): *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York, Aldine, pp. 181-200.
- RUSSELL, S.T. et al. (2001): «School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study», en *Journal of Adolescence*, 24, pp. 111-127.
- SHIDLO, A. (1994): «Internalized homophobia: Conceptual and empirical issues in measurement», en B. GREENE; B.M. HEREK (coords.): *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research and Clinical Applications*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 176-205.
- SMITH, P. K. (ed.) (2003): *Violence in Schools: the response in Europe*. London, Routledge Falmer.
- STEINBERG, D.; EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (coords.) (1997): *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell.

- SWANN, J.; GRADDOL, D. (1988): «Gender inequalities in classroom talk», en *English in Education*, 22, pp. 48-65.
- (1995): «Feminising classroom talk?», en S. MILLS (ed.): *Language and Gender*. London, Longman, pp. 135-148.
- TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (ed.) (2001): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid, Síntesis/Universidad Autónoma de Barcelona, p. 11.
- TOMÉ, A. (2001): *Contra el Sexismo. La Investigación-Acción Coeducativa con el profesorado y las familias*. Barcelona, Síntesis/ICE-UAB.
- TOMLINSON, S. (2005): «Race, ethnicity and education under New Labour», en *Oxford Review of Education*, 31, pp. 153-171.
- TRENCHARD, L.; WARREN, H. (1984): *Something to Tell You*. London, London Gay teenage Group.