
CAPÍTULO XII

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES

SANTIAGO PRADO CONDE

Profesor Contratado Doctor de Trabajo Social. Universidad Internacional de La Rioja

IRIA VÁZQUEZ SILVA

Doctora. Profesora de Sociología. Universidad de Vigo

CARMEN VERDE-DIEGO

Profesora Titular de Trabajo Social. Universidad de Vigo

RUBÉN GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ

Profesor Contratado Doctor de Trabajo Social. Universidad de Vigo

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. VIOLENCIA DE GÉNERO: MÁSCARAS Y REALIDADES EN LA ADOLESCENCIA. 2.1. Violencia de género y modos de dominación. 2.2. Violencia de género en adolescentes: alcance del fenómeno. 3. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES. 3.1. Acciones socioeducativas para promover la igualdad de género en adolescentes. 3.1.1. *Nós tamén navegar!*. 3.1.2. *Actividades de igualdad en el IES Laxeiro*. 4. CONCLUSIONES: implicación y prevención para un futuro de esperanza.

1. INTRODUCCIÓN

Cada 25 de noviembre se celebra uno de los días más tristes del año, el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer y también las Niñas. ÚNETE es la campaña que en el año 2008 comenzó el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon. Recaudar fondos es fundamental, puesto que sin financiación no se pueden llevar a cabo proyectos tanto de prevención como de intervención sobre una lacra que no entiende de países ni de culturas.

La ONU estima que el 35% de mujeres en el mundo han sufrido algún tipo de violencia, bien sea a manos de su pareja o algún miembro de su entorno más

cercano. En España, en particular, los datos se mueven entre las 28.281 del año 2016 y las 29.215 del año 2020, un dato, este último, realmente destacable al ubicarse en el año de la pandemia por COVID-19, puesto que en el año anterior el número ascendía a 31.911¹ (INE, 2021). Si nos fijamos en la violencia doméstica, el año 2020 es el más alto de la serie 2016-2020, con 8.279. Cifras realmente escalofrantes que únicamente recogen datos de hechos denunciados. Pero, como bien se sabe, la realidad es muchísimo más estremecedora porque una gran cantidad de víctimas no denuncian. Lo más tenebroso es pensar en los menores que también han sufrido algún tipo, por ejemplo, de agresión sexual y todos aquellos que por circunstancias múltiples no pueden hacerlo público.

La problemática se ha visto durante muchas décadas como un fenómeno que se reducía al campo de lo privado, es decir, de lo familiar y no deberían entrometerse personas ni instituciones ajenas. En cierto modo, y a pesar de las legislaciones concretas que se han creado y, sobre todo, de la visibilidad en los medios de comunicación, la violencia contra la mujer sigue siendo un tema tabú excesivamente generalizado. Sigue costando mucho como sociedad inmiscuirse, denunciar o, simplemente, alertar de que dicha situación puede estarse produciendo en casa ajena o propia. Que dicha lacra pase a ser una cuestión de orden público ha llevado a la misma ONU a calificar la problemática como una pandemia y, por lo tanto, un problema de salud pública. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define pandemia como la propagación mundial de una nueva enfermedad. Ésta se propaga y no existe inmunidad contra dicha enfermedad. Cuando el número de casos deja de ser algo puntual o coyuntural y pasa a convertirse en normalidad la OMS califica los hechos de pandemia. En este sentido, la violencia contra las mujeres y las niñas goza de inmunidad en muchos lugares e incluso se consiente en otros muchos o no existe implicación comunitaria hasta que una nueva mujer muerta hace que se resientan los cimientos mismos de la sociedad.

Para que las pandemias no se vuelvan eternas es relevante tomar medidas de precaución y trabajar en su eliminación. En el caso de la violencia de género, la prevención debe recalcar, específicamente, entre aquellos que serán los adultos del mañana o como se dice popularmente, el futuro de la sociedad. Entonces, si el virus violencia contra las mujeres está presente en la sociedad, se reproducirá también entre los más jóvenes. Atajarlo es una decisión ética como sociedad para construir un futuro con menor desigualdad.

Por lo tanto, en este texto nos vamos a acercar a la violencia de género en general y a la violencia de género entre adolescentes en particular y, finalmente, se presentarán acciones socioeducativas en materia de igualdad de dos centros escolares de educación secundaria en Galicia y que redundan positivamente en la prevención.

¹ Véase al respecto, INE (2021). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG)*.

2. VIOLENCIA DE GÉNERO: MÁSCARAS Y REALIDADES EN LA ADOLESCENCIA

2.1. Violencia de género y modos de dominación

El uso de la fuerza física para alcanzar los objetivos de un determinado grupo o persona de manera particular ha sido recurrente a lo largo de la historia, de hecho, ya Maquiavelo² en el siglo XVI indicaba que era algo propio al ser humano, aunque matizaba que ésta no podía ser mantenida en el tiempo de manera coercitiva. Quizás, la gran aportación de Maquiavelo ha sido, como bien ha indicado Bacon al referir a su obra: «Debemos mucho a Maquiavelo y a otros escritores de esta clase, los cuales manifiestan o describen claramente y sin ficción lo que los hombres hacen, y no lo que debieran hacer»³. Si bien es cierto que en los estados contemporáneos y democráticos el uso de la violencia legítima es un recurso que únicamente tiene el propio Estado, aunque no puede ser el principal porque perdería legitimidad, existen otras formas de dominación que Gramsci denominó como poder hegemónico⁴. Éste se caracteriza por ser sutil, es decir, no percibirlo directamente. Se trata, entonces, de un poder de tipo simbólico o cultural porque unos se apropian de las mayores instancias de poder (aquellos que tienen poder se convierten en hegemónicos) y permiten a los no hegemónicos participar de sus prácticas, pero, sin embargo, los cambios son difícilmente realizados. Por lo tanto, se caracteriza dicho proceso por generar consenso, en tanto en cuanto es aceptado. Sin embargo, la dominación nunca es total (como en el poder coercitivo), puesto que necesita constantemente renovarse y resistir a las que se denominan fuerzas contrahegemónicas, es decir, aquellas susceptibles de alcanzar el poder.

La violencia, en el sentido de dominación, se muestra con múltiples máscaras y se oculta bajo el paraguas de distintos ámbitos sociales. De hecho, Gledhill reflexionaba, para el campo de la disciplina antropológica, sobre la importancia que hay que darle al poder y su conocimiento:

El imaginario occidental siempre se ha basado en el presupuesto de que toda la humanidad podía beneficiarse a largo plazo del hecho de permitir a Occidente ejercer su dominación, reforzando su causa con los imaginarios democrático, capitalista, industrial, científico y racionalista. Los antropólogos se hallan en mejor situación que muchas otras personas para apreciar el carácter limitado de lo que se ha cumplido y la crudeza de las preguntas que plantea este fracaso. Asimismo, debemos ser capaces de apreciar dónde se plantean cuestiones importantes y dónde hay que tomar decisiones difíciles. Comprometerse con las cuestiones políticas significa, en última instancia, tener el valor de dejar de ocultarse tras un

² Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe*, Ediciones Akal, Madrid.

³ Citado en Cortés, F. (2001). La política y la violencia en el pensamiento de Nicolás Maquiavelo, *Estudios Políticos*, núm. 19, p. 189.

⁴ Véase Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2004). Capítulo 3. La construcción del otro por la desigualdad, *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (eds. Boivin, Rosato y Arribas) Buenos Aires, pp. 65 y ss.

relativismo liberal paternalista y una postura de imparcialidad académica. Los antropólogos deben estar dispuestos a defender públicamente futuros humanos más inclusivos, fortalecidos por lo que pueden aprender del amplio abanico de la experiencia humana y por el cuestionamiento constante de las premisas estimulado por la atención a los múltiples y, a menudo contradictorios puntos de vista de los diversos actores que configuran nuestra historia contemporánea. Pero no podemos hacerlos sin abordar teóricamente el poder, tanto en la historia como en nuestro propio mundo académico⁵.

Sobre violencia y poder se han vertido ríos de tinta que podemos rastrear ya en la antigüedad clásica, así como en la forma de aprehenderlas socialmente y con una amplia variabilidad contextual. Pensar en los distintos tipos de violencia nos llevaría a enumerar una gama tan amplia que sería de difícil concreción, aunque suelen destacarse en las sociedades occidentales como motivo de especial preocupación la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, la violencia doméstica con sus diferentes caras, la violencia filio-parental, la violencia contra las personas mayores, el racismo y la xenofobia, la violencia por razones étnicas, la violencia por razones ideológicas, la violencia contra la mujer, entre otras. Si bien es cierto que las violencias expuestas, entre otras muchas, pueden ser universales, la violencia contra las mujeres de manera específica ha tomado el rango de problema social en muchos Estados porque ha salido del campo de lo privado. De hecho, en la *Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de la Violencia contra la Mujer* se define la violencia contra la mujer de la siguiente manera:

A los efectos de la presente Declaración, por “violencia contra la mujer” se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada⁶.

La violencia contra la mujer es, seguramente, la violencia más extendida y que recorre a todas las clases sociales, los distintos contextos, edades, y un largo etcétera. Pero la violencia contra las mujeres puede adoptar distintas formas, como la trata de mujeres, el acoso sexual, los feminicidios, psicológica, física, sexual, mediática, entre otras. Aunque la más común y que ha llevado, principalmente, a su visibilización es la que ejerce contra la mujer su pareja o expareja, principalmente cuando es un hombre.

La violencia contra las mujeres, lejos de responder a unas características concretas, trasciende las condiciones sociales y tiene elementos que se repiten a pesar de la especificidad de cada caso concreto. El documental *¿No queríais saber por*

⁵ Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*, Editorial Bellaterra, Bellaterra (Barcelona), p. 382.

⁶ ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, artículo 1.

*qué las matan? Por nada*⁷ (2009) expone claramente los porqués de la violencia contra las mujeres. El documental se basa en un proyecto de investigación liderado por la antropóloga Mercedes Fernández-Martorell. El foco de atención no se pone en las víctimas, como es lo más habitual, sino en hombres que han sido declarados culpables de ejercer violencia contra sus parejas. Durante los tres años que duró el proyecto, el trabajo de campo del equipo investigador se acercó a 700 juicios y se realizaron 30 entrevistas a hombres condenados para tratar de entender los porqués del maltrato, es decir, conocer sus subjetividades, planteamientos y formas de proceder. Como bien se refleja en el vídeo, los patrones comunes de los agresores responden a la construcción de un tipo de moralidad sobre la relación hombre-mujer que se define porque la mujer debe hacer aquello que el hombre ha dispuesto. Alejarse de tal forma de proceder por parte de la mujer lleva a que el hombre se vea cuestionado en su construcción genérica y a desencadenar violencia. Por lo tanto, se está poniendo en entredicho la aparente igualdad de derechos y, más allá de legislaciones concretas, se manifiesta que las relaciones se construyen bajo el paraguas de la desigualdad y desencadenan en violencia. La investigación, que ha tomado forma de documental, viene a demostrar, al fin y al cabo, que seguimos viviendo en una sociedad en la que una parte importante de sus ciudadanos genera relaciones entre los sexos mediante una construcción diferencial del género y, así, se perpetúa un nuevo tipo de patriarcado. Es decir, más allá del gozo de los mismos derechos y oportunidades, la sociedad sigue dominada por un androcentrismo masculino. Tanto es así, que los propios varones son víctimas de sí mismos, de aquello que se espera de ellos como representantes del orden social.

Es asumido en el campo de las ciencias sociales lo que se conoce como el ciclo de la violencia en el campo de la pareja. Su explicación guarda relación, principalmente, con que la mujer no es consciente de que su relación es perjudicial para ella misma, es decir, comienza como una violencia sutil, que apenas se visibiliza o que no se asocia a una relación que acaba enquistado en su propia vida. Se ha basado en tres fases⁸ de tipo secuencial y cíclico y su objetivo no era otro que indicar cómo las mujeres se convierten en víctimas.

- La primera fase o acumulación y aumento de tensión, se caracteriza por agresiones de tipo verbal, psicológico, por provocaciones e, incluso, pequeñas agresiones por parte del agresor, por tratar de indicar que lo que hace la mujer no está bien, es decir, por generar una relación constante de tirantez, de malestar y porque la mujer trata de justificar su forma de actuar. Es así como lograr la calma por parte de la mujer se vuelve en su contra y cualquier situación cotidiana es proclive a elevar la tensión.

⁷ Fernández-Martorell, M. (2009). *¿No queríais saber por qué las matan? Por nada* [Archivo de vídeo].

⁸ En este sentido, Walker, L. (1979). *Battered woman*, Harper & Row, New York.

- La segunda fase o de agresión, se define por el estallido de la violencia, es decir, por un aumento de la violencia física, por amenazas, entre otras que no es pertinente relatar, y, sobre todo, porque se asume por parte de la mujer que es algo de lo que no se puede escapar, es decir, por su inevitabilidad. En esta fase, la mujer se encuentra psicológicamente en un callejón sin salida, el miedo es algo que le genera dificultad para solicitar ayuda o, incluso, se acaba disculpando o negando su situación ante su entorno más cercano.
- Por último, la tercera fase o fase de arrepentimiento y de luna miel, es decir, de reconciliación. La tensión y la violencia quedan en un segundo lugar, el agresor solicita el perdón de la mujer, actúa de manera arrepentida y trata de convencer a la mujer de que no volverá a ocurrir. Las promesas de que las agresiones han sido algo puntual y que la fuerza del “amor” le ayudará a superar dicha situación acaba en el perdón al maltratador.

Estas tres fases, como se ha indicado, son cíclicas y se repiten constantemente, pero se caracterizan porque las fases de tensión y arrepentimiento se vuelven más efímeras en su marco temporal y se recrudece la de agresión.

Como bien se ha reflexionado en el libro *Ideas que matan* (2012), donde se relata todo el proceso investigador del vídeo documental referido más arriba:

Lo más insólito de la dependencia de las mujeres respecto a los hombres en las sociedades machistas es que su subordinación no se ha ceñido al momento de nacer, sino que ha persistido a lo largo de toda su vida. Efectivamente, ya lo sabemos, la pareja era quien le proporcionaba el estatus de mujer completa; él era quien ratificaba que, en verdad, ella era una mujer de bien.

La sumisión a la pareja era interiorizada por esas mujeres; es más, llegaban a considerar su sumisión a él como algo natural. Así que, en esas condiciones, ellas –incluso hoy en día– consienten el primer y segundo maltrato en espera de que se trate de hechos circunstanciales. Eso sin olvidar el permanente temor que padecen las mujeres ceñidas al orden social machista a perder su cualidad de mujer auténtica si él las abandona.

Son mujeres que para autoestimarse dependen de la aprobación de él, en todo. En fin, que ese esperpento de relación a golpetazos emocionales y físicos acaba por fosilizarse. Ella vive prisionera del terror que él le produce. Inmersa en la amenaza a ser tachada por su entorno, y por sí misma, como mujer imprudente y poco virtuosa.

A veces, incluso mujeres con autonomía económica, por ejemplo, también persisten en una relación de pareja con un hombre que las maltrata. Son mujeres a quienes les sucede lo mismo que a aquellas que son dependientes económicamente. Viven prisioneras de la educación recibida en su medio machista. En última instancia ellas mismas juzgan que una mujer es completa cuando la pareja hombre (con su mera presencia) lo acredita⁹.

⁹ Fernández-Martorell, M. (2012). *Ideas que matan*, Alfabia, p. 141.

Entre los indicadores más comunes para entender que se comienza a producir violencia de género, se puede indicar, entre otros muchos, ejercer control de manera continuada, es decir, con quién se está, se habla, cómo se viste, en que gasta el dinero, etc.; los celos continuos; tratar de aislar a la mujer de su entorno familiar y de amistades más cercano; responsabilizarla constantemente de que los problemas de su relación se deben a su forma de actuar y, así, lograr que se culpabilice; un constante abuso de poder sobre qué hacer cómo pareja, con quien relacionarse, no tener en cuenta aquello que le gusta, etc.; y comentarios que se vuelven despectivos hacia las mujeres de manera general.

Esta explicación del ciclo de la violencia es ampliamente extendida para explicar los porqués de que muchas mujeres tarden en denunciar o no se atreven a hacerlo. De todas maneras, los datos que se utilizan para medir la violencia de género no parecen indicarnos la realidad en su totalidad. Por ejemplo, en el año 2020, 45 mujeres fueron asesinadas según los datos de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. En cambio, *feminicidio.net* indica que han sido 83 porque tiene también en cuenta el caso de mujeres en situación de prostitución, suegras, cuñadas o con otro vínculo familiar, etc.

2.2. Violencia de género en adolescentes: alcance del fenómeno

La desigualdad social tiene distintas máscaras, se encuentra oculta o se ejerce mediante la violencia simbólica que, sin embargo, parece ser en los tiempos que corren mucho más efectiva que la explícita. En muchos lugares han quedado extintas, o en proceso de extinción, viejas formas de desigualdad o, al menos, se tiende a atenuarlas de tal manera que nos sorprenderíamos mucho de manifestaciones que en otros momentos eran el común denominador. Sin embargo, la construcción desigual de las relaciones de género parece persistir, adoptando nuevos matices y generando desigualdades perpetuas. En nuestra sociedad podemos escuchar constantemente que la violencia que se ejerce contra las mujeres, y que incluso causan la muerte de un número muy alto en España y en el resto del mundo, es una lacra. En nuestra opinión, más que una secuela, se trata de la impunidad con la que se ha tratado el tema durante un buen número de años y únicamente hasta hace bien poco se ha tratado de tomar conciencia de la situación. Se ha legislado, se han generado programas específicos e, incluso, se han llevado a cabo acciones que eran impensables en décadas pretéritas.

A pesar de los esfuerzos realizados, asistimos hoy en día a indicadores que no parecen mostrar que en el futuro estaremos mucho mejor. La violencia de género entre adolescentes ha aumentado o, al menos, están emergiendo cada vez más sus denuncias en los últimos años. Tanto los chicos como las chicas parecen ejercerla, en cambio las chicas parecen tolerarla más, ver como normales ciertas conductas y el comportamiento agresivo se manifiesta más en los chicos. De hecho, el número de chicas menores de dieciocho años con orden de protección por violencia de

género a manos de sus parejas o sus exparejas va en aumento, tal y como puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 1. Víctimas (con orden de protección o medidas cautelares) según edad y tipo de relación con el denunciado.

Año	Novia	Ex novia
2015	191	306
2016	178	263
2017	194	298
2018	213	312
2019	224	348
2020	158	240

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

Lógicamente, en el año 2020 existe una bajada debido a que se trata del año de la pandemia por COVID-19 y el confinamiento de la población en España seguramente está detrás de esta explicación.

Una rápida consulta por cualquier buscador sobre la denominada violencia de género entre adolescentes nos acerca a noticias nada halagüeñas. Podemos encontrar rápidamente informaciones que inciden en el exceso de control, por ejemplo, a través de las nuevas tecnologías, el riesgo de convertirse en un maltratador en un futuro cercano, el aumento de los casos en los menores, etc. Como vemos en la tabla que presentamos a continuación, resultado del estudio *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España (2021)* en todo el territorio estatal, las situaciones entre adolescentes podemos considerarlas de muy altas porque, en muchos casos, todavía se están iniciando en relaciones de pareja.

Tabla 2.
Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja
que las chicas reconocen haber sufrido¹⁰

Situaciones	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Me ha insultado o ridiculizado	82,6%	13,7%	1,8%	1,8%
Me ha dicho que no valía nada	91,3%	5,9%	1,4%	1,4%
Me ha aislado de las amistades	84,3%	10,3%	2,6%	2,8%
Me ha intentado controlar, decidiendo hasta el más mínimo detalle	82,9%	10,3%	3,4%	3,3%
Me ha hecho sentir miedo	90,4%	6,0%	1,8%	1,8%
Me ha pegado	96,4%	2,6%	0,4%	0,5%
Me ha amenazado con agredirme para obligarme a hacer cosas que no quería	96,7%	2,1%	0,6%	0,6%
Me ha intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual	91,5%	5,8%	1,7%	1,0%
Me ha presionado para actividades de tipo sexual en las que no quería participar	88,9%	8,1%	1,7%	1,3%
Me ha culpado de provocar la violencia en alguna de las situaciones anteriores	94,8%	3,1%	1,0%	1,1%
Me ha tratado de controlar a través del móvil	85,1%	9,6%	2,6%	2,7%
Ha usado mis contraseñas para controlarme	93,4%	3,8%	1,3%	1,5%
Ha usado mis contraseñas para suplantar mi Identidad	97,5%	1,6%	0,4%	0,5%
Me ha enviado mensajes a través de internet y/o móvil para insultarme, amenazarme, ofenderme o asustarme	93,7%	4,0%	1,3%	1,1%
Ha difundido mensajes, insultos o imágenes mías por internet o por teléfono móvil sin mi permiso.	96,1%	2,7%	0,7%	0,5%
Ha presumido de realizar alguna de las conductas anteriores ante amigos u otras personas.	92,0%	5,1%	1,5%	1,3%

¹⁰ Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*, Ministerio de Igualdad, Madrid, p. 34.

Esta tabla se une a otros resultados que se sitúan en el campo de lo realmente preocupante:

Los resultados obtenidos en 2020 reflejan que las situaciones de violencia de género en el ámbito de la pareja que un mayor porcentaje de chicas adolescentes reconocen haber vivido, alguna vez o con más frecuencia, son las de abuso emocional (“insultar o ridiculizar”, por el 17,3%), control abusivo general (“decidir por mí hasta el más mínimo detalle”, por el 17,1%) y controlar a través del móvil (por el 14,9%). El 11,1% reconoce que se “ha sentido presionada para situaciones de tipo sexual en las que no quería participar”, el 9,6% que le han hecho “sentir miedo”, el 8,7% que le han dicho que “no valía nada” y el 8% que el chico que la maltrató “presumía de dichas conductas”. Al preguntar por la relación con el chico que ejerció la violencia vivida, solo el 16,9% de las adolescentes responde que sea el chico con el que salen actualmente. El resto reconoce que es el chico con el que salía, quería salir o quería salir con ella¹¹.

Se deben buscar, entonces, algún tipo de respuestas, puesto que los mensajes que nos llegan es que estamos cada vez más ante una sociedad más madura, que nuestros adolescentes son más exigentes ante la equidad de género, que la sociedad está tendiendo de una manera imparable hacia la asunción de responsabilidades y compromisos por parte del hombre y la mujer y que el cambio en las familias parece vislumbrar hacia relaciones más igualitarias en su seno.

Entre las múltiples explicaciones, podemos introducir aquellas que se asocian a factores de riesgo que se encuentran en los principales agentes socializadores, como la familia, la escuela, los medios de comunicación y redes sociales a través de internet, y los grupos de pares.

La familia, como primer agente enculturador o transmisor de cultura¹² (Spindler, 1993), nos acerca a la entrada en los múltiples mundos sociales, a las normas, a aquello que está bien y mal y nos adapta al contexto/s específico en toda su diversidad. La escuela, en tanto en cuanto acerca al discente a ideales que reproduce los valores socialmente asumidos, promueve y perpetúa roles o, de la misma manera, se enfrenta, reinterpreta y reconduce los desajustes asumidos como normalidad en un juego que dista mucho de ser neutral. De hecho, trata de reproducir, por exceso, valores universales que, sin embargo, reproduce también las desigualdades contextuales y en muchas ocasiones obviadas¹³. Entonces, introducimos aquí

¹¹ Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*, Ministerio de Igualdad, Madrid, p. 273.

¹² Se puede profundizar sobre este concepto en Spindler, G. D. (1993). La transmisión de la cultura, *Lecturas de antropología para educadores* (eds. Velasco, García Castaño y Díaz de Rada), Trotta, Madrid, pp. 205 y ss.

¹³ Por ejemplo, para el caso del medio rural gallego véase: Prado, S. (2007). *Novas minorías nas institucións educativas*, Sotelo Blanco, Santiago de Compostela; en el medio rural francés Reed-Danahay, D. (1996), *Education and Identity in Rural France*, Cambridge University Press, Cambridge; en alumnado de familias de clases trabajadora Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid; y en un grupo étnico en Canadá Wolcott, H.F. (1993). El maestro como enemigo, *Lecturas de antropología para educadores* (eds. Velasco, García Castaño y Díaz de Rada), Madrid, pp. 242 y ss.

las siguientes palabras reflexivas, enunciadas hace ya más de cuatro décadas y que siguen de plena actualidad para entender las instituciones educativas:

Sin embargo, y aunque la sociedad constituye un mosaico de grupos, de clases, de intereses, de culturas, en lo fundamental todo esto se estrellaría en el muro de la escuela, como en el muro de la Iglesia. Habría desde luego distintas facilidades de acceso, tanto en una como en la otra, pero una vez franqueadas las puertas, y salvo corruptelas, aquéllas harían pasar por su aro, único y específico, a todos sin distinción ninguna. Dentro del sistema de enseñanza, como dentro de la Iglesia, no habría ya diversidad de grupos, de intereses, de culturas, sino que aquéllas serían un corrosivo de todos éstos, ya que se regirían por principios universalistas, en suma, por una lógica propia y distinta. No se piensa que esa lógica y ese sistema de reglas de juego específico (el cultural, el religioso) bien pueden ser una traducción, más o menos opaca, del sistema de reglas de juego dominante en esa sociedad concreta. Lejos de eso, se piensa que éstas y otras instituciones son instancias colocadas más allá, por encima de estos grupos, intereses, culturas. Por ejemplo, el Estado sería el representante, no de la voluntad o del interés de éstos o aquéllos, sino de la voluntad y el interés general. Paralelamente, el sistema de enseñanza sería el depositario y administrador de la cultura, no de éstos o aquellos grupos, sino de la cultura universal¹⁴.

Los medios de comunicación¹⁵ y su papel en la formación de la opinión pública, que podemos repensar a través de aquellos contenidos pensados para los primeros años, puesto que se asocian al consumo pasivo. Mensajes continuos de agresividad, prototipos de belleza que se vuelven inalcanzables e imágenes sutiles sobre lo que se espera de uno y otro sexo y que alcanzan rápidamente al público infantil. O cómo las tecnologías de la información y la comunicación influyen en la vida y formación de los adolescentes, en la construcción de su identidad y el reto que supone para las familias¹⁶.

Y los grupos de pares, que en la célebre obra *Aprendiendo a trabajar*¹⁷ quedó perfectamente ejemplificado cómo se relacionan los adolescentes y el impacto, lógicamente, que tiene el contexto social.

Unidos a estos cuatro elementos socializadores, se encuentran muchos mitos comúnmente asumidos sobre la violencia de género. Mitos que se centran en el campo de lo excepcional, de algo que ocurre de vez en cuando y no se visualiza el fenómeno como algo universal; aquellos mitos que refieren a las características específicas de un hombre y que, así, lo eximen de la generalidad; los que refieren a que suceden en otros lugares culturales o que dicha violencia la perpetúan personas que proceden de países subdesarrollados o en familias en situación de exclusión social; que los maltratadores son personas que han sido maltratadas, que son

¹⁴ Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, p. 47.

¹⁵ Rubio, J. M^a. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la agenda setting, *Gazeta de Antropología*, vol. 25, núm. 1.

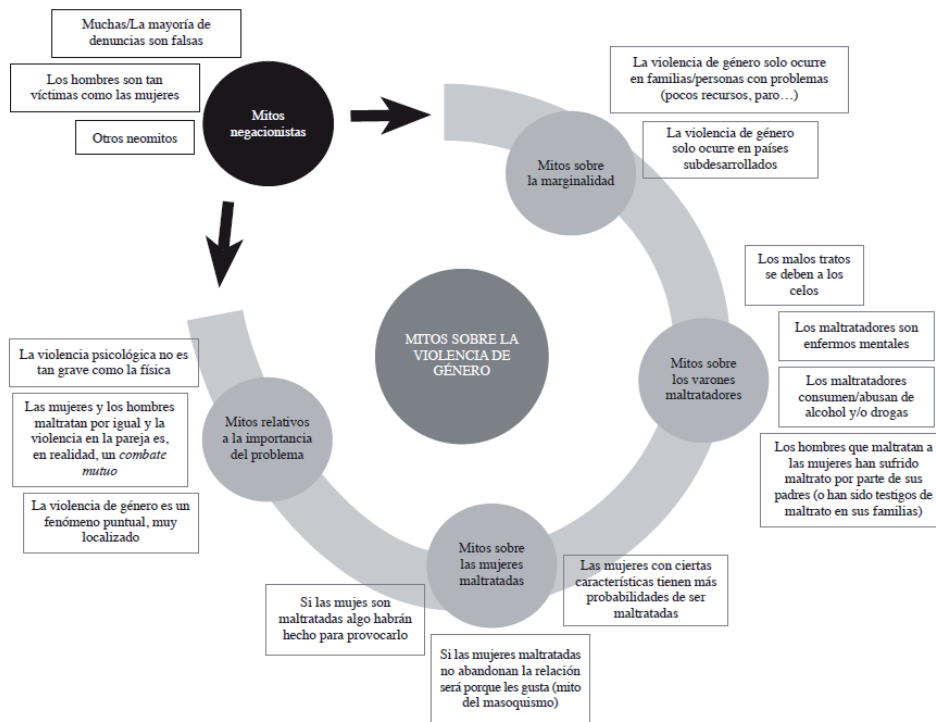
¹⁶ Véase Ruiz-Corbella, M. y De-Juanas Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia, *Estudios sobre Educación*, núm. 25, pp. 95 y ss.

¹⁷ Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.

enfermos mentales o consumen drogas; que la violencia de género se debe a los celos; que hay mujeres con características propicias para ser maltratadas; si las mujeres que sufren violencia no abandonan a su maltratador será porque les gusta; que las mujeres algo habrán hecho para ser agredidas; los que apuntan a que la violencia psicológica no tiene la misma gravedad que la física; y que tanto hombres como mujeres son violentos y, por lo tanto, se ubica en una lucha entre los dos¹⁸.

Recogemos aquí la imagen de los mitos sobre la violencia de género y que sirve para entender como unos mitos y otros se acaban retroalimentando y potenciando unos y otros para regresar, finalmente, a épocas pretéritas en las que se negaba la violencia.

Figura 1. Los mitos sobre la violencia de género¹⁹



Además de los mitos expuestos sobre la violencia en general, existen los denominados del amor romántico²⁰. Se trata de creencias imposibles, absurdas y

¹⁸ Se puede profundizar en Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. A. (2012), Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI, *Psicothema*, vol. 24, núm 4, pp. 548 y ss.

¹⁹ *Ibidem*, p. 552.

²⁰ Véase Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres ni tan racionales*, Pirámide, Madrid.

falsas, pero que, lógicamente, generan una gran influencia en las personas por su carga emotiva y suelen, incluso, mostrarse como verdades absolutas.

- Mito de la media naranja: caracterizado por la elección de pareja que se encontraba predestinada, es decir, la mejor de las elecciones. Un mito que considera a la pareja la persona ideal y, por lo tanto, se generan unas ilusiones que llevan al esfuerzo continuo y constante porque todo vaya correctamente según su imaginario, que a la pareja se le consienten cosas que a otras personas no se le llegarían ni a plantear.
- Mito del emparejamiento o de la pareja: se basa en la creencia de la universalidad de ésta y que se relaciona directamente con el mito de la exclusividad, es decir, la imposibilidad de amar a más de una persona.
- Mito de la fidelidad: supone que todos los deseos han de satisfacerse con una única persona.
- Mito de los celos: sentirlos es cerciorarse de que existe el amor genuino.
- Mito de equivalencia: admite que el amor y el enamoramiento son la misma realidad.
- Mito de omnipotencia: se resume en que el amor es capaz de mover montañas, que todos los problemas de pareja se resolverán porque el amor está por encima de todos ellos.
- Mito del libre albedrío: el sentimiento de amor es única y exclusivamente personal y no se encuentra sometido a factores de otro tipo.
- Mito del matrimonio: el amor romántico o pasional conduce a la estabilidad de la pareja y la base de su convivencia.
- Mito de la pasión eterna: el amor pasional perdura a lo largo de los años.

Interiorizar muchas de estas creencias como lo genuino del amor genera múltiples riesgos, principalmente cuando se piensa que a la pareja agresora se la puede cambiar, es decir, las dificultades para salir de una relación violenta porque el amor está por encima de los problemas²¹.

Parece existir cierta unanimidad entre los investigadores que se centran en esta área de estudio que la violencia de género entre adolescentes comienza a ser una temática de investigación en los años ochenta, principalmente a raíz de la investigación sobre la prevalencia de la violencia en el noviazgo (*dating violence*)²². Así, múltiples estudios han llamado la atención sobre este fenómeno y su importancia, y han expuesto incluso que la violencia en el noviazgo es mayor que

²¹ Ampliamente desarrollado en Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 106 y ss, y en Bosch, E., Ferrer, V., Ferreiro, V. y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*, Anthropos, Barcelona.

²² Véase Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students, *Family Relations*, núm. 30, pp. 97 y ss.

en parejas casadas²³. También se ha resaltado que la ausencia de convivencia no garantiza la no-violencia, puesto que buena parte de los maltratos se desencadenan antes de la convivencia en pareja²⁴; la cuarta parte de estudiantes femeninas fue víctima de algún tipo de agresiones por parte del novio²⁵; y que afecta a casi la mitad de mujeres adolescentes²⁶. Hace ya cerca de 10 años, con una muestra de 2.205 mujeres con una edad media de 19 años, se expuso que existía una alta tolerancia ante la violencia en el noviazgo adolescente²⁷, algo que sigue manteniéndose, puesto que muchas formas de violencia siguen sin visualizarse por parte de quién la ejerce y quien la sufre²⁸.

Ante estos datos, es preciso detenernos en el hecho de que las agresiones no emergen de forma espontánea durante la convivencia en pareja y los tipos más comunes suelen asociarse a tres categorías principales: violencia física, psicológica y sexual. Estos tipos de violencia se encuentran interrelacionados y puede destacarse que las agresiones psicológicas, en concreto las agresiones verbales, suelen predecir las agresiones físicas²⁹. En este sentido, podemos destacar también la existencia de violencia simbólica que perpetúa los roles tradicionales de género y que tiene su manifestación en el concepto de micromachismos, que se define:

[...] como aquellas formas y modos larvados y negados de abuso e imposición en la vida cotidiana; son hábiles artes de dominio, comportamientos sutiles, reiterados que los hombres ejecutan permanentemente y que resultan casi invisibles y ocultos para las mujeres que lo padecen³⁰.

²³ Véase Jackson, S.M., Cram, F. y Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships, *Journal of Family Violence*, núm. 15, pp. 23 y ss; y Kury, H., Obergfell-Fuchs, J. Y Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys, *Violence Against Women*, vol. 10, núm 7, pp. 749 y ss.

²⁴ Véase Mooney, J. (2000). Revealing the hidden figure of domestic violence, *Home truths about domestic violence* (eds. Hammer e Itzin), New York, pp. 24 y ss.

²⁵ Véase Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayalar, R. y Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años), *Salud pública de México*, vol. 48, núm. 2, pp. 288 y ss.

²⁶ Véase Swart, L.A., Garth, M.S. y Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings from a survey amongst school-going youth in a South African community, *Journal of Adolescence*, núm. 25, pp. 385 y ss.

²⁷ Véase Rodríguez, L., Antuña, M^a., López-Cepero, J., Rodríguez, F. J. y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents, *Psicothema*, vol. 25, núm. 2, pp. 236 y ss.

²⁸ Puede consultarse, en este sentido, Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad, Madrid; y Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

²⁹ Véase en su estudio sobre relaciones de noviazgo entre adolescentes: White, J.W., Merrill, L.L. y Koss, M.P. (2001). Prediction of premilitary courtship violence in a Navy recruit sample, *Violence and Victims*, núm. 16, pp. 910 y ss.

³⁰ Concepto acuñado por Bonino y que puede consultarse en Arias, A. y Alonso, B. (2013). *¿Y ellos qué? Opiniones y actitudes de los hombres ante la violencia de género*, Agrupación de Desarrollo Nexos / Subdirección de Postgrado e Investigación de la E.U de Trabajo Social de la Universidad Complutense, Madrid, p. 8.

Por lo tanto, entre los factores comúnmente asumidos y que aumentan las probabilidades de sufrir violencia las adolescentes, ya en la *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres*³¹ se indicaba que la baja percepción del riesgo en la adolescencia nubla las posibilidades de identificar la violencia en la pareja, y existen factores de tipo sociodemográfico (por ejemplo, familias desestructuradas), factores individuales (tolerancia a la violencia, abandono temprano de la educación, etc.), factores sociocomunitarios o ambientales (experiencias de victimización, baja protección familiar, etc.) y factores de tipo contextual o relaciones calificadas como románticas (violencia recíproca en la pareja, diferencias de poder entre los distintos miembros de la pareja)³². De todas maneras, dichos factores no pueden entenderse como determinantes ni relaciones de causa-efecto, puesto que como hemos ido indicando, la violencia de género en general, y entre adolescentes en particular, tiene raíces multicausales y con dimensiones varias.

La violencia de género se ubica en todos los ámbitos de la vida de la persona y, lógicamente en los tiempos presentes, la sociabilidad a través de internet entraña maneras diferentes de relacionarse a épocas anteriores. Entonces, la violencia de género como fenómeno universal se introduce también a través de la red. De hecho, las nuevas tecnologías se vuelven autopistas en las que se ejerce la violencia de género porque muchos de los factores protectores de las familias y entornos comunitarios ya no están presentes: Aceptar como amigos o amigas a personas desconocidas en internet, incluso quedar con ellas, el acoso y abuso sexual (online grooming) al colgar fotografías sin autorización o de carácter sexual, el sexting, entre otras. Internet ha cambiado, además, las relaciones de pareja y nos encontramos con el ciberacoso y sus distintas caras. Se ha definido desde la perspectiva de género de la siguiente manera:

El ciberacoso como forma de violencia de género implica, agresión psicológica, sostenida y repetida en el tiempo, contra su pareja o expareja (de una mujer), utilizando para ello las nuevas tecnologías a través de plataformas o sistemas virtuales como el correo electrónico, sistemas de mensajería, WhatsApp, redes sociales, blogs o foros..., siendo su objetivo la dominación, la discriminación, el abuso de la posición de poder y debe suponer una intromisión, sin consentimiento, en la vida privada de la víctima³³.

La humillación a través del uso de contenidos privados o íntimos, el control por medio de Whatsapp, Facebook, Instagram, entre otras redes sociales a través de internet, el mismo control del uso del teléfono móvil o el impedir la comuni-

³¹ Véase Instituto de la Mujer (2006). *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres*, Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Madrid.

³² Los factores aparecen ampliamente desarrollados en Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk Factors for Victimization in Romantic Relationships of Young Women A Review of Empirical Studies and Implications for Prevention, *Trauma, Violence y Abuse*, vol. 8, núm. 1, pp. 33 y ss.

³³ Torres, C., Roble, J., & De Marcos, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, Madrid, p. 31.

cación en redes, el envío de mensajes falsos, suplantar la identidad, entre otras muchas, son formas de violencia de género que se ejercen sobre la pareja o sobre una pareja anterior. También se debe destacar que la violencia de género online se ejerce sobre otras mujeres, como la cibermisoginia y la ciberviolencia simbólica, que representa a las mujeres como objeto sexual o que sean invisibilizadas las que han sufrido violencia³⁴.

De hecho, las redes sociales a través de internet permiten la hiperconectividad³⁵ y, así, la asimilación de conductas y comportamientos, pero, sobre todo, el mayor número de personas que ejercen violencia y que gozan de mucha impunidad respecto a las violencias en otros espacios³⁶.

3. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES

La intervención socioeducativa juega un papel clave en la prevención y en la detección precoz de la violencia de género entre adolescentes. Para que se lleve a cabo dicha prevención hay que realizar algún tipo de dinamización de la comunidad y, por ende, ahondar en perspectivas de intervención comunitarias, es decir, motivar la participación de los distintos agentes, bien sean estos las escuelas, asociaciones, los niños, los adolescentes, las familias, etc. No se trata de ningún tipo de medida específica, sino que debe encauzarse ante la toma de conciencia de la problemática por parte del entorno, es decir, desde un punto de vista integral.

Esta mirada preventiva se basa en tratar de aminorar los factores de riesgo a los que habíamos hecho alusión, como son las familias, los medios de comunicación y las escuelas. Lógicamente, y en una perspectiva específica, los grupos de iguales que, como bien sabemos, se comienzan a cohesionar en la adolescencia. Al fin y al cabo, la propuesta reflexiva en la que aquí nos adentramos entiende la violencia de género como desencadenante de un proceso que responde a múltiples causas, se juega en distintos contextos y, en definitiva, se construye como un problema de salud pública.

Para desarrollar la dinamización social debe partirse de un estudio minucioso y detallado sobre la construcción del sistema de sexo/género presente en un contexto determinado y sus relaciones con una escala más global. Es decir, no puede sustentarse sobre la construcción de una realidad abstracta y estereotipada. Si bien es cierto que nos encontramos ante un fenómeno que es global, las

³⁴ Véase Estébanez, I., y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia= Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

³⁵ Véase Orihuela, J.L. (2011). *Mundo Twitter*, Alienta, Barcelona.

³⁶ Se puede profundizar en Canet, E. y Martínez, L. (2016). La violencia de género a través de las TIC: percepciones y posicionamiento del alumnado de trabajo social de la Universitat de València, *Actas del X Seminario Estatal Isonomia contra la Violencia de Género*, Fundación Isonomia, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, pp. 41 y ss.

respuestas se envuelven bajo las múltiples máscaras que se encuentran, al fin y al cabo, en entornos específicos. Por lo tanto, si no somos capaces de adentrarnos en el campo de las relaciones específicas, dónde se generan éstas, en qué tiempos alcanzan significatividad, cómo se comportan los distintos miembros de una comunidad, cuál es el alcance real y efectivo de las relaciones, qué voces alientan a la continuidad o al cambio, y un largo etcétera, difícilmente estaremos generando una prevención efectiva.

Y en este tipo de propuesta, un elemento muy a tener en cuenta es también la construcción sobre la problemática que se genera desde las distintas perspectivas científicas. En demasiadas ocasiones damos por supuesto que la posición de autoridad que tiene el profesional lleva inherente una mirada basada en la equidad. Una suposición que, en nuestra opinión, no es realmente así y es necesario matizarla. No podemos olvidar que todos estamos presos de un contexto de relaciones más amplias que nos lleva, en múltiples ocasiones, a naturalizar muchos de los fenómenos sociales y las condiciones de desigualdad. En el sentido apuntado, el primer ejercicio que debe realizarse no puede más que pasar por la propia reflexión y deconstrucción personal, es decir, lo conocido como extrañamiento, con el fin de no generar reduccionismos de las distintas problemáticas. Desde este punto de vista, se vuelve relevante construir una mirada de las relaciones de género que pueda partir de lo global para ir acercándose al descubrimiento, como hemos ido planteando, en los entornos específicos.

En definitiva, la violencia en general, y la violencia de género entre adolescentes en particular, es un fenómeno que entraña tanta dificultad que, en muchas ocasiones, nos lleva al campo de la incertidumbre ante los pasos que son necesarios comenzar. Sin embargo, desde la intervención social podemos afirmar, con la debida medida, que si somos capaces de generar procesos preventivos a nivel comunitario, seguramente el presente se transformará en un aliento que genere un futuro de esperanza.

Los procesos preventivos comunitarios, si bien son arduos y en muchas ocasiones carecen de continuidad, dan paso a proyectos específicos. Desde las instituciones escolares, entendidas ya no como simples instituciones reproductoras de la realidad social, sino como agentes significativos de cambio y mejora social, se vuelve especialmente relevante planificar la acción socioeducativa que deja de lado viejas explicaciones individuales, incluso psicopatológicas, y se adentre en enfoques de tipo multidimensional.

Los modelos ecológicos son los que mejor se acercan a la realidad de un fenómeno tan complejo porque nos permiten distinguir entre la multitud de factores y acercarnos a las distintas dimensiones de la problemática. Por ejemplo, el modelo ecológico³⁷ plantea distintos macrosistemas que adquieren relevancia porque no descontextualiza a la persona. El primer nivel o macrosistema se centra en el

³⁷ Desarrollado por Corsi, J. (2001). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Paidós, Barcelona.

contexto amplio de la persona, es decir, en el sistema sociocultural y su organización social, formas de vida, y, específicamente en lo que refiere a la violencia de género, en cómo se vive y construyen los roles de género y todos los imaginarios que se asocian con la violencia de género. El segundo nivel, o exosistema, se acerca ya a la comunidad, a sus estructuras y cómo funciona dicho contexto específico, es decir, cómo las distintas instituciones (familia, escuela, entre otras) abordan la violencia de género. Por último, el tercer nivel, o microsistema, ya nos acerca al campo de las relaciones, de las vidas vividas en el interior de las familias, en las distintas redes sociales en las que se participa, en las instituciones estatales por las que se transita, como por ejemplo la obligatoriedad de la institución educativa, y cómo se produce la violencia de género.

Otro enfoque³⁸ indica que las personas se encuentran inmersas en distintos niveles de relaciones sociales, bien sean de tipo familiar, comunitario e individual, en las que se pueden llevar a cabo múltiples relaciones de violencia. De hecho, hace referencia a los distintos niveles y refiere que el primer nivel debe ser el microsistema porque es donde se encuentra la historia personal, los distintos factores de riesgo y la relación con la familia, parejas, amistades, etc. Es decir, cómo se aprenden las relaciones entre los sexos, las jerarquías de género y cómo se acaban incorporando. El segundo nivel, o mesosistema, las personas se acercan a los contextos en los que se desarrollan las personas, como la escuela, el ámbito laboral, la comunidad, etc. Conocer dichos contextos específicos es fundamental para entender cómo pueden aumentar los riesgos de la violencia. El tercer nivel, o macrosistema, se acerca a la estructura social y, sobre todo, a aquellos elementos que pueden dejar impune la violencia. Se entiende, así, la institucionalización o normalización de la violencia o su rechazo. Por último, el cuarto sistema, o cronosistema, hay que entenderlo dentro del momento histórico en el que se lleva a cabo el acto de violencia, es decir, las ideologías.

Si bien podrían exponerse otros enfoques igualmente relevantes, la importancia de estos radican en que permiten entender la violencia de género de manera holística e interconectada, y alejarse así de los reduccionismos que buscan las causas en los distintos recursos del sistema, como los psicólogos en el campo de la mente, los científicos sociales en el campo social, la medicina en los organismos, entre otros.

De todas maneras, no parece apostarse demasiado en España por este tipo de enfoques en la práctica, aunque se encuentren presentes como declaración de intenciones, y vemos que muchas de las acciones se llevan a cabo desde los centros escolares se reducen a este microsistema. De todas maneras, acciones altamente relevantes, significativas y necesarias, que inciden en la prevención y que permiten, en su vertiente socioeducativa, vislumbrar futuros diferentes.

³⁸ Nos referimos al asumido por la Organización Mundial de la Salud en el año 2003 y que ha desarrollado Heise, L. (1993). Violence against women: the hidden health burden. *World health statistics quarterly*, vol. 46, núm. 1, pp. 78 y ss. El mismo autor lo ha ampliado en Heise, L. (1998). An integrated, ecological framework, *Violence Against Women*, vol. 4, núm. 3, pp. 262 y ss.

3.1. Acciones socioeducativas para promover la igualdad de género en adolescentes

A finales de septiembre del año 2021 se presenta el *Barómetro juventud y género 2021*³⁹. Los principales hallazgos se sitúan en que las imágenes tradicionales sobre masculinidad y feminidad siguen manteniéndose entre 2017-2021 y se reducen algunos estereotipos, como la preocupación de la imagen por parte de la mujer y asociar a los hombres con los celos y la posesividad. Respecto a las desigualdades de género, las mujeres siguen indicando e incrementando que estas son muy elevadas, en cambio se ha reducido en los hombres y 1 de cada 10 hombres indican que no existe. Sobre haber presenciado acoso y violencia, se resalta que el número de estos ha aumentado, tanto en hombres como mujeres, pero la percepción de la violencia de género como problema social ha aumentado en el caso de las mujeres (del 72,4% al 74,2%) y se ha reducido en los hombres (del 54,2% al 50,4%).

Se pueden rastrear toda una serie de actuaciones de tipo educativo y de sensibilización para la prevención de la violencia de Género en España⁴⁰, tanto desde diferentes Ministerios como desde las comunidades autónomas. Aunque se indica que no son todas las que existen, el elenco es amplio para poder rastrear y profundizar en ellas. Quizás sería interesante acercarse al alcance y repercusión de dichas acciones desde un punto de vista empírico. De todas maneras, lo interesante de la compilación es que se centra, principalmente, en medidas educativas o socioeducativas diversas, desde introducción de asignaturas en el campo de la educación reglada (por ejemplo, Galicia o Asturias), formación del profesorado (por ejemplo, Aragón o Baleares), desarrollo de competencias en igualdad a través de toda la etapa educativa (por ejemplo, el proyecto Skolae en Navarra), o guías para detectar la violencia de género en el ámbito educativo (por ejemplo, Castilla y León), entre otras. Es decir, y como se recoge en la misma publicación, partidas económicas que redundan en la prevención y que, lógicamente, se espera que reduzcan los costes de la violencia de género en un futuro cercano y, sobre todo, los costes humanos. Como indicábamos en la introducción de este texto y haciéndonos ecos de la campaña comenzada por la ONU en el año 2000, sin financiación los proyectos de prevención e intervención no se pueden poner en marcha o, al menos, con la misma dimensión y amplitud.

Acercarse a analizar algunos programas, proyectos y acciones socioeducativas desde los centros escolares en nuestra realidad más cercana, en este caso la Comunidad Autónoma de Galicia, ha sido el objetivo de recogida de información

³⁹ Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

⁴⁰ Ampliamente desarrolladas en Instituto de la Juventud-INJUVE (2020). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*, INJUVE, Madrid.

en esta fase inicial de la investigación que está en marcha⁴¹. Específicamente, esta parte de la investigación ha sido realizada por los firmantes de este texto y que se encuadran en el equipo investigador en las ciencias sociales (Trabajo Social, Sociología y Antropología).

En Galicia existen una multitud de centros que están o han implementado programas de prevención y actividades múltiples o han introducido dentro del currículo académico asignaturas como Igualdad de Género y Coeducación para el Siglo XXI. También existen acciones transversales a todo el centro educativo y que se incluye dentro del proyecto de centro, o actividades y proyectos que se realizan curso tras curso, bien dentro de asignaturas concretas o incluyendo de manera transversal a distintos departamentos.

Dentro del proyecto investigador referido, se está realizando una base de datos de estas actividades y en el momento presente se tiene información y documentación de más de treinta centros educativos. Se van a presentar, a modo de ejemplo, dos de estas acciones:

- Nós tamén navegar! Proyecto que se desarrolla en el IES Fontexería (Muros, A Coruña). Persona entrevistada: Xosé Cabido Pérez, profesor de filosofía.
- Actividades de igualdad en el IES Laxeiro (Lalín, Pontevedra). Entrevista conjunta a: Gracia Santórum y Sheila Fernández Conde, profesoras, respectivamente, de lengua y literatura gallega y de geografía e historia. En este caso, no se va a presentar una iniciativa concreta, sino algunas de las que se han ido realizado a lo largo de los años.

La realización de la entrevista siguió tres bloques de contenido: contexto y perfil de la persona entrevistada; proyecto, programa o acción socioeducativa; y propuestas de mejora.

Antes de pasar a relatar las dos iniciativas indicadas, se vuelve relevante exponer las dificultades con las que se encuentran este tipo de iniciativas, tal y como emergió en las entrevistas realizadas, y que permiten contextualizar el quehacer en los centros escolares en materia de igualdad:

- Formación del profesorado: la formación del profesorado en materia de igualdad es muy poca o ninguna. Aunque una vez que se aprueba la oposición es obligatorio realizar un curso sobre igualdad, se indica que es insuficiente y muy superficial. De hecho, se expone que no se sabe realmente si se está bien formado y que supone un hándicap porque se desconoce si lo hecho es realmente lo correcto o si se estarán equivocando. Esto lleva a que el profesorado se forme por su cuenta.

⁴¹ Se encuadra dentro del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades bajo el título «Respuesta jurídica y socioeducativa a la violencia de género ejercida por menores. Protección de la víctima e intervención con el menor agresor» y que tiene como investigadora principal a la Dra. Esther González Pillado de la Universidade de Vigo. Participan investigadoras e investigadores de las ciencias jurídicas y, como es el caso de los autores de este texto, de las ciencias sociales.

- Altruismo: el profesorado realiza estas acciones de manera totalmente personal, por su implicación con el alumnado y el centro educativo y no existe ningún tipo de compensación de horas. De hecho, son horas que se “regalan” y que no constan en ningún lugar.
- Poco apoyo del profesorado: buena parte de estas actividades las realizan y dinamizan un grupo de personas muy reducido y que se encuentran respaldadas por el equipo directivo del centro. De hecho, se afirma que sin ellos se volverían imposible. Relacionado con el altruismo indicado, son actividades que no cuentan con mucho apoyo del profesorado porque se salen de las funciones estrictamente escolares en el centro educativo y supone invertir más horas de las estipuladas. A esto hay que sumarle las dificultades para su continuidad y que las acciones se reducen a un curso escolar. La explicación se debe a que no se sabe si un profesor o profesora sin plaza definitiva va a continuar el próximo curso. En los centros más alejados de las ciudades el número de fluctuación del profesorado que cada curso escolar es nuevo ronda el 40%.
- Dificultad para llevarlas fuera del centro: las actividades difícilmente salen al entorno del centro porque los horarios están tan encorsetados que se vuelve una acción imposible que, además, implicaría muchas horas de organización, de trabajo con otras instituciones y asociaciones y que, redundando sobre esto, la administración correspondiente no tiene en cuenta.
- Dificultad para implicar a las familias: a las familias se les propone formar parte de estos proyectos, incluso en ocasiones se programan talleres y charlas para ellas, pero son muy pocas las personas que participan.
- Estigmatización de las labores de igualdad: dado que muchos de los temas relacionados con la igualdad repercuten directamente en los cimientos y cuestionamiento de la identidad personal, pueden llegar a generar rechazo. De hecho, se acusa, en muchas ocasiones, a las personas dinamizadoras de la igualdad en los centros educativos de que «ahí vienen las feministas (en sentido peyorativo)», «las que siempre están con los mismo», etc.

3.1.1. *Nós también navegar!*

En el año 2011 se comienzan a realizar en el IES Fontexería, en el municipio coruñés de Muros, una serie de actividades desde la Comisión de Igualdad de dicho centro, en la que participa profesorado del centro y colabora la psicóloga del Centro de Información a la Mujer (CIM) del mismo municipio. Las actividades consistían en cuestionar los estereotipos de género, pero llegaron a la conclusión de que se volvía realmente necesario acercarse a modelos masculinos alternativos e igualitarios porque habían ido generando un diagnóstico que realmente los ate-

rraba: el impacto de las acciones era muy pequeño porque veían que las adolescentes empoderadas acusaban a los adolescentes y ellos indicaban que no tenían la culpa de lo que ocurría socialmente, es decir, que vivían en conflicto constante. Además, se seguía observando que las prácticas de violencia normalizada seguían existiendo y las acciones emprendidas apenas eran significativas, puesto que silenciar a las chicas mediante interrupciones, burlarse de sus formas de vestir o de sus físicos, ridiculizarlas, entre otras, era lo que ocurría cada día.

Ante el diagnóstico expuesto y llegado a este punto, se decide organizar seminarios separando al alumnado por sexos para abordar los elementos de la construcción de la identidad de género que están dificultando o impidiendo las relaciones igualitarias entre los sexos. El curso elegido en un primer momento es 3º de la ESO y se realizaron los seminarios aprovechando los horarios de tutoría semanal. En el caso de las alumnas se trabajó de manera específica el fortalecimiento de su autonomía y en el caso de los alumnos otros modelos masculinos y los aspectos nocivos y negativos para ellos en el modelo masculino dominante.

La entrevista realizada sobre esta experiencia se realizó a Xosé Cabido Pérez, docente en el centro hasta el año 2019 y quien lideró el proyecto junto a Sonia Fernández. El primero tiene formación específica en feminismo y masculinidades y la segunda en coeducación. Tanto uno como otra se formaron por propia motivación y por su cuenta.

La experiencia se centra, principalmente, en el seminario realizado con los chicos, los temas tratados y su repercusión.

Con una metodología abierta y libre de convencionalismos, se trabajan los seminarios a través de la reflexión sobre las experiencias vividas con la figura del padre y de la madre, y las consecuencias del patriarcado y el machismo en los propios hombres. Se presentan y reflexiona sobre los distintos modelos de ser hombre socialmente, sus estereotipos, y, sobre todo, se pone el foco en la variabilidad, pluralidad y diversidad, así como se presta especial atención a la homofobia. Se destacan aquí los procesos de enculturación y socialización familiar y comunitario, sobre todo lo que se espera de los chicos, los sufrimientos a los que se enfrentan y los vividos. También se pone el foco en la sexualidad, la pornografía y los prejuicios que causan. Por último, se profundiza en la relación con las mujeres, en las amistades femeninas y masculinas, en los afectos sin relación sexual, en el uso del cuerpo por parte de uno y otro sexo y en las sanciones sociales.

La repercusión e impacto en el centro fue tanta, que el discurso relacionado con la igualdad traspasó el espacio y tiempo dedicado a estos seminarios e imbu-yó, también, a otros profesores y profesoras, sobre la mitad de un claustro de 40. Se empezaron a realizar actividades en las distintas asignaturas y la igualdad se comenzó a introducir de manera transversal y una constante. Además, los seminarios se pasaron a realizar también en 1º de bachillerato. Pero lo realmente importante y relevante es que «el trabajo en masculinidades mejoró la vida del centro» (entrevista a Xosé Cabido).

3.1.2. Actividades de igualdad en el IES Laxeiro

Gracia Santórum llega al IES Laxeiro del municipio pontevedrés de Lalín allá por el año 2014 y desea crear un Club de lectura de igualdad porque había sido una experiencia que en el centro anterior en el que había trabajado le había dado muy buenos resultados, pero se encuentra con el problema de que es difícil identificar los libros de igualdad en la biblioteca con todos los que hay. Es así que crea el “Vestíbulo de igualdad” con el apoyo del equipo directivo del centro y crea el proyecto «Igualdade e feminismo na biblioteca» y un club de lectura.

Figura 2. Vestíbulo de igualdad del IES Laxeiro (Lalín)



Fuente: fotografía realizada por Santiago Prado Conde el 25 de junio de 2021

Destaca que su formación ha sido autodidacta en temas de igualdad y que a lo largo de los años se han ido realizando múltiples actividades que redundan en la igualdad en el alumnado y el profesorado. Por ejemplo, en el curso 2014-15 le propone al resto del profesorado de su Departamento, lengua y literatura gallega, la posibilidad de realizar Haikus contra la violencia de género por parte del alumnado. La idea tuvo buena acogida y el departamento de Plástica, además, la apoyó y se implicó para que su alumnado ilustrase los poemas. También solicitó lo mismo al resto del profesorado del centro, pero la idea tuvo una acogida muy reducida, únicamente seis de una plantilla cercana a los ochenta. Pero ahí no quedó la cosa. Si por algo destaca el profesorado implicado es por dar pasos de gigante. Tanto fue así, que la profesora Santórum contactó con distintos poetas gallegos para que colaborasen y se pudiese hacer una publicación, y dos profesoras de

plástica ponían color a los poemas. El libro, como no podía ser de otra manera, vio la luz bajo el título *Libro do mal amor. Haikus contra a violencia de xénero*⁴².

Esta actividad, que movilizó un importante número de insumos se convirtió en el prelude de otras muchas. Cada año van cambiando, excepto el Club de lectura, y se van uniendo profesoras y profesores que van y vienen, en la gran mayoría de los centros que no se ubican en las grandes ciudades.

Gracia Santórum tomó las riendas de la biblioteca y comenzó a dinamizar la igualdad en el centro educativo. Trató, sobre todo, de implicar al profesorado, porque era consciente que no podía ser únicamente una isla, a pesar de que tuviese el máximo apoyo del equipo directivo. Es así como ve en el programa “Donas de si” (Dueñas de sí), que ofrece la Xunta de Galicia a los centros escolares, la posibilidad de llevar la igualdad de manera transversal a los distintos departamentos y asignaturas. Junto a Sheila Fernández Conde, comienzan a desarrollar el proyecto y consiguen involucrar a un número de profesores relevante y se centran en: Mujeres en la historia, Mujeres en la literatura, Mujeres en la música, y Mujeres en la ciencia. El alumnado, en cada asignatura iba trabajando la importancia de las mujeres en las distintas áreas de conocimiento, haciendo una búsqueda de mujeres en dichas áreas y, sobre todo, el centro se encontraba ya imbuido por la idea de igualdad. Junto a este proyecto, se puede destacar también “Mans que coidan” (Manos que cuidan), que pone el acento en los cuidados y que tuvo gran aceptación entre el alumnado, como podemos ver en la siguiente fotografía:

Figura 3. Mural del proyecto “Mans que coidan” (IES Laxeiro, Lalín)



Fuente: fotografía realizada por Santiago Prado Conde el 25 de junio de 2021

⁴² Puede consultarse el libro de manera gratuita en: http://www.edu.xunta.gal/centros/iesblancoamorculleredo/system/files/libro_do_mal_amor_haikus_contra_a_violencia_de_xenero.pdf

Podríamos seguir llenando páginas enteras con todos los proyectos que se desarrollan en este centro educativo, pero quedémonos, sobre todo, con la repercusión que tiene entre el alumnado. Como destacó Gracia Santórum, ya son las mismas alumnas las que plantean propuestas, es decir, no parten únicamente del profesorado. Por ejemplo, para las actividades del 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer) le indicaron alumnas de 3º de la ESO que deseaban hacer algo y decidieron que se iban a vestir de sufragistas y que irían por todas las aulas para reivindicar el impacto del derecho al voto de las mujeres. Alumnas y alumnos que tienen iniciativa para, por ellos mismos, dinamizar el centro y la igualdad.

4. CONCLUSIONES: IMPLICACIÓN Y PREVENCIÓN PARA UN FUTURO DE ESPERANZA

En las sociedades occidentales, principalmente a partir de la instauración de la obligatoriedad de la escolarización y de la juventud como objeto de consumo, ésta se ha convertido en un limbo indefinido en el que entran tanto chicos y chicas de corta edad, aunque se le ha llamado adolescentes, como aquellos que ya han dado el paso a otro tipo de responsabilidades, a pesar de que la protección jurídica es diferente para los menores y mayores de edad. Si bien es necesario entender las condiciones sociales en las que se produce y las imágenes culturales que se trasladan⁴³, lo que no parece generar dudas es que cada vez más la juventud es percibida como problema. Pero, independencia tardía, consumo dependiente de sus progenitores, etc., son elementos que invisibilizan y ocultan o, mejor dicho, que no permiten acercarnos a las distintas maneras de vivir la juventud y tampoco nos permiten entender cuáles son los retos y potencialidades que tienen a su alcance o las oportunidades a las que pueden ser capaces de enfrentarse. Cuestionarse cómo se van a generar los tránsitos a la vida adulta de nuestros jóvenes, cómo se gestionan intervenciones, burocracias y normas sociales, cómo se encara su protección social ante la falta de oportunidades o las debilidades de un sistema al que la juventud parece interesarle más por la vitalidad que muestra, el consumo que realiza y los distintos aspectos asociados al ocio, entre otros muchos. Por lo tanto, la conclusión parece clara, si no actuamos a tiempo el futuro desesperanzador de muchos jóvenes se convertirá en problemática social en los adultos del mañana. Si a lo indicado, introducimos también la variable violencia de género en adolescentes, pues el porvenir está clamando a gritos implicación desde múltiples ámbitos.

De hecho, comenzábamos este texto refiriendo a los virus y debemos indicar que contra estos se invierte mucho dinero y se movilizan todo tipo de recursos materiales y humanos porque nos va la vida en ello en el momento presente. Por

⁴³ Sobre las condiciones sociales y las imágenes culturales puede consultarse Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel, Barcelona.

lo tanto, y con buen criterio, la ONU ha hecho hincapié en la recaudación de fondos desde el año 2008 para tratar de poner fin a la violencia contra las mujeres. Un toque de atención hacia los gobiernos para que tomen conciencia de la situación y reconozcan, de una vez por todas, que contra las pandemias se movilizan partidas económicas cuantiosas para poder generar medicamentos resistentes, y con las pandemias sociales, aunque tienen difícil curación, deben dedicarse, también, un buen número de recursos porque se pone en tela de juicio los cimientos de la sociedad en el futuro. Prevenir, al fin y al cabo, no es más que provocar que el viejo lema «queremos ser libres, no valientes». redunde en una situación que deje de enseñar a las mujeres a protegerse y se haga explícito en enseñarles a ellos a no generar violencia como forma de proceder socialmente. Para que realmente la situación se pueda aminorar y revertir, los proyectos socioeducativos que redundan en la igualdad y en la prevención de la violencia de género entre adolescentes se vuelven relevantes y significativos.

En este texto nos hemos acercado a la violencia de género de manera general y en adolescentes en particular. Se han presentado dos acciones fruto de la investigación que está en curso y podemos afirmar, siempre con la debida cautela a estas alturas, que el impacto de este tipo de acciones en los centros educativos es muy positivo, puesto que mejora en el ambiente del propio centro al volverse las relaciones entre los sexos más igualitarias. Apostar por este tipo de acciones preventivas debe llevar parejo que las administraciones se impliquen directa y decididamente para que no queden únicamente en el altruismo e implicación personal del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, A. y Alonso, B. (2013). *¿Y ellos qué? Opiniones y actitudes de los hombres ante la violencia de género*, Agrupación de Desarrollo Nexos / Subdirección de Postgrado e Investigación de la E.U de Trabajo Social de la Universidad Complutense, Madrid.
- Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI, *Psicothema*, vol. 24, núm 4, pp. 548 y ss.
- Bosch, E., Ferrer, V., Ferreira, V. y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*, Anthropos, Barcelona.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2004). Capítulo 3. La construcción del otro por la desigualdad, *Constructores de Otridad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, eds. Boivin, Rosato y Arribas, Buenos Aires, pp. 65 y ss.
- Canet, E. y Martínez, L. (2016). La violencia de género a través de las TIC: percepciones y posicionamiento del alumnado de trabajo social de la Universitat de València, *Actas del X Seminario Estatal Isonomia contra la Violencia de Género*, Fundación Isonomia, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, pp. 41 y ss.
- Corsi, J. (2001). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Paidós, Barcelona.

- Cortés, F. (2001). La política y la violencia en el pensamiento de Nicolás Maquiavelo, *Estudios Políticos*, núm. 19, pp. 187 y ss.
- Delegación del gobierno contra la violencia de género (s.f.), *Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas*. Recuperado el 23 de junio de 2021 de https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/VMortales_04_01_2021.pdf
- Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*, Ministerio de Igualdad, Madrid.
- Estébanez, I., y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia= Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel, Barcelona.
- Fernández-Martorell, M. (2012). *Ideas que matan*, Alfabia.
- Fernández-Martorell, M. (2009). ¿No queríais saber por qué las matan? Por nada [Archivo de vídeo]. (<https://vimeo.com/113209124>).
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 106 y ss.
- Feijoo, A. (2011). A igualdade como principio reitor na educación, *Eduga*, 62. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/21/experiencias/igualdade-como-principio-reitor-na-educacion>
- Feminicidio.net (s.f.). *Listado de feminicidios y otros asesinatos de mujeres cometidos por hombres en España en 2020*. Recuperado el 23 de junio de 2021 de <https://feminicidio.net/feminicidios-y-otros-asesinatos-de-mujeres-cometidos-en-2020/>.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*, Editorial Bellaterra, Barcelona.
- Heise, L. (1993). Violence against women: the hidden health burden. *World health statistics quarterly*, vol. 46, núm. 1, pp. 78 y ss. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/48688/WHSQ_1993_46_No.1_p78-85_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heise, L. (1998). An integrated, ecological framework, *Violence Against Women*, vol. 4, núm. 3, pp. 262 y ss.
- INE (s.f.). *Víctimas (con orden de protección o medidas cautelares) según edad y tipo de relación con el denunciado*. Recuperado el 20 de septiembre de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=28227>
- INE (2021). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG)*. https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf
- Jackson, S.M., Cram, F. y Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships, *Journal of Family Violence*, núm. 15, pp. 23 y ss.
- Instituto de la mujer (2006). *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Madrid.
- Instituto de la juventud-INJUVE (2020). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*, INJUVE, Madrid. <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-violencia-de-genero-en-los-jovenes>

- Kury, H., Oberfell-Fuchs, J. y Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys, *Violence Against Women*, vol. 10, núm 7, pp. 749 y ss.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students, *Family Relations*, núm. 30, pp. 97 y ss.
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe*, Ediciones Akal, Madrid.
- Mooney, J. (2000). Revealing the hidden figure of domestic violence, *Home truths about domestic violence* (eds. Hammer e Itzin), Routledge, New York, pp. 24 y ss.
- ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>
- ONU (s.f.). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*. Recuperado el 20 de septiembre de 2021 de <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- Orihuela, J.L. (2011). *Mundo Twitter*, Alienta, Barcelona.
- Reed-Danahay, D. (1996). *Education and Identity in Rural France*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Prado, S. (2007). *Novas minorías nas institucións educativas*, Sotelo Blanco, Santiago de Compostela.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años), *Salud pública de México*, vol. 48, núm. 2, pp. 288 y ss.
- Rodríguez, L., Antuña, M^a., López-Cepero, J., Rodríguez, F. J. y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents, *Psicothema*, vol. 25, núm. 2, pp. 236y ss.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Rubio, J.M^a. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la agenda setting, *Gazeta de Antropología*, vol. 25, núm. 1 (<http://hdl.handle.net/10481/6843>).
- Ruiz-Corbella, M. y De-Juanas Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia, *Estudios sobre Educación*, núm. 25, pp. 95 y ss.
- Spindler, G. D. (1993). La transmisión de la cultura, en *Lecturas de antropología para educadores* (eds. Velasco, García Castaño y Díaz de Rada), Trotta, Madrid, pp. 205 y ss.
- Swart, L.A., Garth, M.S. y Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings from a survey amongst school-going youth in a South African community, *Journal of Adolescence*, núm. 25, pp. 385 y ss.
- Torres, C., Roble, J., y De Marco, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, Madrid.

- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk Factors for Victimization in Romantic Relationships of Young Women A Review of Empirical Studies and Implications for Prevention, *Trauma, Violence y Abuse*, vol. 8, núm. 1, pp. 33 y ss.
- Walker, L. (1979). *Battered woman*, Harper & Row, New York.
- White, J.W., Merrill, L.L. y Koss, M.P. (2001). Prediction of premilitary courtship violence in a Navy recruit sample, *Violence and Victims*, núm. 16, pp. 910 y ss.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.
- Wolcott, H. F. (1993). El maestro como enemigo, *Lecturas de antropología para educadores* (eds. Velasco, García Castaño y Díaz de Rada), Madrid, pp. 242 y ss.
- XUNTA DE GALICIA (s.f.). *Boas prácticas nos centros de ensino*. Recuperado el 20 de abril de 2021 de <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/23922>
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres ni tan racionales*, Pirámide, Madrid.