

Prevenir la violencia de género desde la escuela

El punto de partida del artículo es el análisis de la relación entre el sexismo y la violencia en general y su superación entre las y los adolescentes, detectando avances considerables, e importantes limitaciones, especialmente en ellos. Resultados que llevan a proponer la necesidad de una perspectiva integral de prevención de la violencia, basada en la construcción de la igualdad y el respeto a los derechos humanos, dentro de la cual enseñar a rechazar el sexismo y el acoso. Desde dicha perspectiva se analizan las importantes similitudes que existen entre la violencia de género y el acoso escolar, las dos formas de violencia más frecuentes y cotidianas que existen en nuestra sociedad, expresiones de un modelo basado en el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos. Los programas de prevención de la violencia desarrollados desde esta perspectiva incluyen como componentes básicos el establecimiento de relaciones cooperativas y la construcción explícita de un *currículum de la no-violencia* que incluye actividades sobre sus manifestaciones más frecuentes. La evaluación de dichos programas aplicados en la escuela con adolescentes refleja su eficacia para disminuir el sexismo, reducir el acoso entre iguales tanto en la escuela como en el ocio, y mejorar las relaciones con el profesorado.

Las reflexiones y propuestas que aquí se presentan han sido desarrolladas desde la Unidad de Psicología Preventiva que su autora dirige, a través de una larga serie de investigaciones sobre las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia de género, especialmente desde la juventud, y las medidas que pueden contribuir a erradicar dicho problema. Entre las que cabe destacar:

- Los estudios y programas sobre la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).
- El estudio sobre las medidas contra la violencia de género en la Unión Europea (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002).
- Los programas de educación para la tolerancia y prevención de la exclusión y la violencia desde la juventud (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2004).

1. Hacia un nuevo modelo educativo que supere el dominio y la sumisión

1.1. El sexismo se aprende desde la infancia, la igualdad también

Para comprender la especial relevancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo

similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos –entre los que se encuentra el sexismo o su antítesis, la igualdad– que una vez aprendidos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel.

Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

1.2. Reproducción versus transformación intergeneracional

En relación a lo expuesto en el apartado anterior hay que considerar la fuerte tendencia de los seres humanos a reproducir los esquemas emocionales y sociales de una generación a la siguiente, incluso en aquellos problemas como la violencia de género en los que más sorprendente resulta dicha reproducción al haber podido conocer desde la infancia el sufrimiento que generan.

Existe suficiente evidencia, en este sentido, que lleva a destacar las experiencias de violencia directas o indirectas vividas durante la infancia como una condición de riesgo, que incrementa la probabilidad de violencia en la vida adulta. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que la reproducción de esta violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas que vivieron violencia en su familia de origen (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen en su vida adulta (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989) y difieren de los que sí lo hacen por cuatro características que pueden, por tanto, ser desarrolladas desde la educación para romper el ciclo de la violencia: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Cuatro condiciones que deben ser promovidas desde la educación para superar la reproducción del modelo ancestral de dominio y sumisión, sustituyéndolo por un modelo basado en el respeto mutuo.

Los resultados anteriores reflejan la fuerte tendencia que tenemos a la reproducción intergeneracional de modelos y relaciones, pero también nuestra capacidad para transformarlos, que requiere como condición necesaria: imaginar otras posibilidades además de las que existen. Capacidad que encuentra en la adolescencia un momento de especial relevancia para cuestionar los modelos y expectativas básicos a los que el individuo ha podido estar expuesto, paralela a la capacidad de introspección y a la creciente necesidad de autonomía e interés sobre uno/a mismo/a que surge en dicha edad.

1.3. El sexismo y la dualidad de la existencia humana como limitaciones del desarrollo

Para prevenir la violencia de género desde la educación, conviene recordar que el sexismo que la origina está estrechamente relacionado con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para favorecer dicha división, y como consecuencia de ella, se producía lo que ha sido denominado como *dualidad de la existencia humana* (Bakan, 1966), enseñando a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos. Además de exigir la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad. Para favorecer esta dualidad (de espacios, valores y problemas), se separaba a los niños y a las niñas en contextos educativos diferentes.

La dualidad sexista de espacios, cualidades y problemas supone una *mutilación* del desarrollo humano, tanto para las mujeres como para los hombres, que a pesar de los evidentes avances se sigue reproduciendo. Uno de los ámbitos más resistentes al cambio, en este sentido, es el desarrollo emocional. El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a distinto tipo de problemas en dicho ámbito, como por ejemplo los que conducen a la depresión. Así puede explicarse que los niños tengan más problemas de este tipo que las niñas durante la primera infancia, que estas diferencias dejen de ser significativas después, y que se inviertan a partir de la pubertad, momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble o más) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar, puesto que la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar los problemas normales de la adolescencia) y con su superior tendencia a “rumiar” los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda. Los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento emocional, que a los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con lo infantil que con lo que se espera de una persona independiente en la mayoría de las situaciones desde la adolescencia.

Para comprender las limitaciones que la dualidad sexista de cualidades y problemas supone en el desarrollo emocional también para ellos, conviene tener en cuenta no sólo los trastornos que conducen a la depresión, más frecuentes desde la adolescencia en las mujeres, sino también los que conducen a la violencia contra los demás o contra uno mismo, más frecuentes en todas las edades entre los hombres. En este sentido, los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso sexual en la

adolescencia concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que la tendencia a intentar el suicidio es muy superior entre ellos en estos casos, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnefsky y Arends, 1998) ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Aunque se trata de un problema complejo en el que influyen múltiples condiciones de riesgo y de protección, cabe destacar como una de ellas que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y “llorar”, tradicionalmente consideradas como femeninas.

Nuestras investigaciones reflejan que los estereotipos machistas respecto a las estrategias emocionales parecen ser especialmente resistentes al cambio. En el estudio realizado en Madrid con familias con hijos o hijas adolescentes, hemos encontrado que mientras el 96,7% de los padres y madres se manifiesta en total desacuerdo con que “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, reflejando un rechazo generalizado a la asociación explícita de masculinidad con violencia, un 38,1% sigue estando algo, bastante o muy de acuerdo con que “los hombres no deben llorar”, estereotipo que parece ser más difícil de superar y que puede incrementar el riesgo de violencia al privar de estrategias alternativas con las que afrontar situaciones críticas (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008).

Para valorar la importancia que este tema tiene para la escuela conviene tener en cuenta que la dualidad de la existencia humana forma parte esencial de la reproducción del modelo dominio-sumisión que subyace a casi todas las formas de violencia y a la mayoría de las conductas contrarias a la convivencia que se producen en ella. Así cabe explicar, por ejemplo, que los alumnos que acosan a sus compañeros o tratan mal al profesorado estén más de acuerdo que los demás con las creencias que llevan a justificar la violencia en distinto tipo de relaciones, manifestándose como más sexistas, xenófobos y racistas, que tengan dificultades para ponerse en el lugar de los demás, escasa capacidad de autocrítica, baja tolerancia a la frustración e insuficientes habilidades alternativas a la violencia. Sus compañeros los perciben como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados, como si hubieran aprendido a autoafirmarse a través de la violencia y el dominio de otras personas a las que *necesitan* someter (Díaz-Aguado, 2004, 2006). Se ha observado, por otra parte, que los problemas asociados al estereotipo femenino tradicional (debilidad, obediencia, sumisión...) incrementan el riesgo de que una alumna o un alumno sea elegido como víctima de acoso, si el sistema escolar no le protege.

Para superar la dualidad de la existencia humana y el modelo dominio-sumisión que reproduce, es necesario que todos y todas podamos aspirar a la totalidad de los valores, haciendo compatible, por ejemplo, la empatía y el poder, de forma que nadie tenga que identificarse con el dominio para tener poder, ni con la sumisión como expresión de empatía.

1.4. La reproducción del sexismo en espacios y modelos educativos

Para comprender el conjunto de esquemas y relaciones que conducen al modelo dominio-sumisión que subyace tras el sexismo y la violencia de género, es preciso considerar cómo se estructuran las relaciones y se resuelven los conflictos en los contextos educativos que lo han seguido reproduciendo hasta la actualidad: la familia y la escuela establecidas en la

Revolución Industrial, caracterizadas ambas por el aislamiento del mundo exterior y por una fuerte jerarquización de las relaciones:

1. *La familia nuclear* establecida entonces se aisló de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, garantizando afecto y cuidados permanentes, y fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad paterna, a quien correspondía la enseñanza de los límites. Esta estructura familiar tradicional, cada día menos frecuente no favorece la superación del modelo ancestral de relación, basado en el dominio y la sumisión, y tiene otras muchas dificultades para educar en la Revolución Tecnológica. Dificultades que pueden superar mejor personas adultas que estén en contacto con lo que sucede más allá de la familia, que compartan la responsabilidad de educar desde un estatus de igualdad, que manifiesten un vínculo afectivo basado en el respeto mutuo, y que puedan ejercer la autoridad y el poder necesario para educar (el empoderamiento) desde esquemas compatibles con los actuales valores democráticos. Aunque se han producido cambios importantes en estas direcciones, a veces son insuficientes o contradictorios.
2. *La escuela tradicional*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población, estructurada en torno a la homogeneidad (de género, de etnia de clase social, de rendimiento...), fuertemente jerarquizada alrededor de la autoridad incondicional del profesorado e incapaz de utilizar la diversidad y el conflicto como elementos educativos. El hecho de negar el valor de la diversidad contribuía a mantener el sistema jerárquico y la división de espacios característica de la *dualidad sexista* de la existencia humana. Cada individuo debía aprender cuanto antes su lugar dentro de una jerarquía rígidamente establecida (en la escuela y en el resto de la sociedad). El alumnado que no encajaba con lo que se esperaba del alumno medio era excluido de la escuela. Este era el procedimiento de afrontamiento del conflicto cuando alcanzaba determinada gravedad. Algunas de estas características han sido modificadas hace décadas. La integración en un mismo espacio de alumnado diverso (en género, etnia, rendimiento...) es uno de los cambios más visibles. Conviene recordar hoy que su principal objetivo es superar el modelo ancestral basado en el dominio y la sumisión, la dualidad, la obediencia incondicional, la negación de la diversidad y del conflicto, haciendo de los valores de la democracia una forma de vida desde la escuela.

1.5. Asimetría en la superación del sexismo: avances educativos y nuevos retos

Una de las características de la escuela creada en la Revolución Industrial que puede considerarse superada en nuestro entorno es la que excluía a las mujeres del estudio, limitaba su tiempo de permanencia en la escuela o las expectativas de lo que podía conseguir con la formación académica. El avance de las mujeres en la superación de estas limitaciones sexistas se manifiesta de forma muy destacada, tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos o repeticiones de curso, años de permanencia en la escuela...) como a través del autoinforme (satisfacción

con la escuela, expectativas de seguir estudiando, perspectivas ocupacionales...). Estos indicadores reflejan que la ancestral desventaja de las mujeres para el estudio y el trabajo que con él se relaciona no sólo ha desaparecido, sino que parece haberse invertido en las generaciones jóvenes; puesto que, por ejemplo, el 58% de quienes se matricularon en la Universidad en 2007 en España son mujeres, que superan por tanto en un 16% a los hombres en este importante indicador de calidad de su relación con el sistema escolar. (1) No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con “un techo de cristal” que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de poder, debido, en parte, a la dificultad de conciliar el ámbito público con el privado, en torno a la cual se sigue reproduciendo la dualidad de la existencia humana.

¿Cómo explicar que en los diversos indicadores de éxito escolar las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres? Una de las respuestas más frecuentes a esta pregunta destaca, con acierto, la ventaja que para ello pueden suponer los tradicionales valores femeninos (empatía, capacidad para tolerar frustraciones, tendencia a ponerse en el lugar de los demás...) y la imposibilidad de adaptarse a la escuela y, en general, al complejo e incierto mundo actual, desde el estereotipo masculino tradicional. Aunque acertada, esta respuesta parece incompleta, porque con los problemas asociados al estereotipo femenino difícilmente podría explicarse el fuerte incremento de las expectativas profesionales y la capacidad para realizarlas que se observa en muchas adolescentes y jóvenes, en las que se refleja un avance en la superación de la dualidad sexista tradicional que si bien no es total (siguen existiendo importantes limitaciones en este tema también en ellas) resulta mucho mayor que la que se observa en ellos. Para explicar estas diferencias conviene tener en cuenta que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino, y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida. Para prevenir la violencia de género es preciso ayudar, también a los hombres, a reconocer como una ganancia la liberación de la presión machista que mutila su desarrollo y el de las personas con las que vaya a relacionarse.

La asimetría en la superación del sexismo entre hombres y mujeres se manifiesta también en otro tipo de indicadores. Desde la infancia, las niñas manifiestan un superior nivel de conocimiento y sensibilidad sobre este tema y parecen estar más dispuestas a su superación que los niños (Golombeck y Fivush, 1994). En este sentido, nuestros resultados (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) reflejan en ellas un rechazo muy superior de las creencias sexistas y las que justifican la violencia de género, así como un nivel de conocimiento bastante más desarrollado del reflejado por los adolescentes. Lo cual refleja la influencia que el género tiene en la facilidad para asimilar y recordar lo que sobre estos temas han visto en la escuela o la información que transmiten los medios de comunicación; ya que aunque hayan compartido el mismo currículum y el mismo contexto mediático, no parece haberles influido por igual. Resultado que conviene tener en cuenta en el diseño de programas de prevención, para lograr que resulten eficaces no sólo con las mujeres sino, lo que parece ser más difícil, también con los hombres.

(1) Para valorarlo conviene recordar que hace solo dos décadas tuvo que promoverse este avance a través de una campaña del Instituto de la Mujer en la que se veía a una niña y se escuchaba: “No limites su educación, es una mujer del siglo XXI”. Quizá deberíamos plantearnos hoy otra campaña dirigida a las familias en la que se viera a un niño y se escuchara: “No le eduques en el machismo, es incompatible con los valores y habilidades que va a necesitar”.

1.6. Compartir espacios como condición necesaria pero no suficiente para la superación del sexismo

Otro importante avance educativo es la coeducación de alumnos y alumnas en el mismo espacio educativo. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que el hecho de compartir el mismo espacio es una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de la igualdad. Como se ha comprobado en distinto tipo de relaciones intergrupales, para que el contacto físico entre distintos grupos conduzca a la construcción de la igualdad y el respeto mutuo, ayudando a superar prejuicios (racistas, sexistas...), es necesario que además de compartir espacios se den las siguientes condiciones (Allport, 1954):

- 1) *Experiencias de igualdad de estatus orientadas en torno a la consecución de objetivos compartidos.* Las relaciones jerárquicas, en las que un grupo tiene de forma rígida un estatus superior al otro suelen contribuir, por el contrario, a reproducir el modelo dominio-sumisión.
- 2) *Oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad.* Las relaciones estrechas contribuyen a mejorar las actitudes intergrupales mientras que las relaciones superficiales pueden incluso hacer que aumenten los prejuicios.
- 3) *Cooperación entorno a objetivos compartidos.* El aprendizaje individualista y competitivo proporciona muy pocas oportunidades para establecer relaciones intergrupales estrechas, al contrario de lo que sucede con los métodos de aprendizaje cooperativo.

1.7. La construcción de una cultura de la igualdad desde la práctica escolar de la cooperación

Como reconoce el enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad, (Bruner, 1999; Holzman, 1997; Vygotsky, 1978; Wells, 1999), el individuo se apropia de la cultura a través de las actividades educativas -prácticas y teóricas- en las que participa, actividades que están históricamente determinadas y que encuentran en la escuela su principal escenario, tanto para la reproducción como para la transformación de la sociedad de la que forman parte. Esta perspectiva proporciona un excelente marco de referencia teórico para explicar por qué y cómo la cooperación entre alumnas y alumnos en la escuela puede contribuir a la construcción de una cultura de la igualdad que erradique la violencia de género, al proporcionar contextos de interacción social en los que se utilicen las *herramientas* necesarias para dicha construcción.

Para comprender el tiempo y esfuerzo que supone cambiar la cultura desde la educación conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio. Y que para mantener las adaptaciones iniciadas será preciso sustituirlas por papeles y rutinas que fortalezcan a los protagonistas de la educación, ayudándoles a encontrar su propio lugar en el aula y en la escuela desde el nuevo modelo cultural que se pretende construir.

Las investigaciones que hemos realizado sobre programas de construcción de la igualdad y prevención de la violencia (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-

Aguado y Martínez Arias, 2001), reflejan la eficacia que para ello puede tener aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, grupo étnico, actitudes, rendimiento...), al proporcionar un contexto en el que superar la división sexista del mundo, favoreciendo que hombres y mujeres cooperen desde un estatus similar en torno a objetivos compartidos, y distribuyendo las oportunidades de poder y protagonismo, en lugar de reproducir en la escuela las discriminaciones sexistas que excluyen a las mujeres del poder y a los hombres de la empatía y del cuidado de otras personas.

La construcción de una cultura de la igualdad que ayude a erradicar el sexismo debe prestar atención a sus diversos componentes:

1) *El componente cognitivo* del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje. Para superar este componente del sexismo conviene adoptar una perspectiva de género en el currículum y superar la invisibilidad de las mujeres, pero también promover suficientes experiencias de cooperación entre alumnos y alumnas en torno a objetivos compartidos que les permitan *comprender* la riqueza de la diversidad y la esencia de la igualdad.

2) *El componente afectivo* o valorativo que subyace tras estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que se utilizan como referencia para construir su identidad. De ahí la relevancia de promover la visibilidad de modelos femeninos y masculinos no sexistas. Para favorecerlo conviene que en los programas de prevención de la violencia de género no solo participen mujeres (la situación más frecuente), sino también hombres que puedan influir como referencia de los modelos que se pretenden promover.

3) *El componente conductual* del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a estas conductas destructivas. Para superarlo conviene incrementar dichas alternativas. La segregación educativa en espacios diferentes para alumnos y para alumnas representaba una grave privación de dichas oportunidades. El hecho de compartir espacios puede incrementar los conflictos, pero aumenta sobre todo las oportunidades para aprender a resolverlos. Conviene recordar, en este sentido, que una de las características del modelo educativo basado en el dominio y la sumisión es la negación del valor de la diversidad y del conflicto como herramienta educativa, utilizando la segregación y la exclusión para evitarlo, con lo que se evitan también las oportunidades de aprender a construir la igualdad.

1.8. El papel de los medios de comunicación y la tecnología audiovisual

La tecnología audiovisual es mencionada con frecuencia como parte del problema de la violencia. Existe suficiente evidencia que así lo confirma. En estudios longitudinales (Huesmann et al, 2003) se ha observado, con datos

de la policía e indicadores de violencia doméstica, que la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia permite predecir la cantidad de violencia ejercida en la edad adulta. Relación que cabe atribuir tanto a la influencia negativa de lo observado en televisión como al hecho de que los niños con más dificultades sociales y emocionales suelen pasar más tiempo frente a la pantalla y manifiesten una mayor preferencia por los programas violentos, por lo que cabe temer que sus problemas iniciales se vean incrementados por la influencia negativa de la televisión.

No es menos cierto, sin embargo, que las nuevas tecnologías, y de forma muy especial la tecnología audiovisual, pueden formar parte de la prevención de la violencia de género. Como reflejo de la gran influencia que pueden tener en este tema se resumen a continuación algunos resultados de estudios con adolescentes (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001):

- *La superación de creencias que justifican la violencia de género está relacionada con los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.* Existe un acuerdo muy generalizado entre los adolescentes con dos de los mensajes en los que más han insistido las campañas emitidas por dichos medios: 1) la violencia de género es uno de nuestros principales problemas sociales, superando la tradicional tendencia a reducirlo a un problema privado, 2) la víctima debe denunciar la violencia.
- *Los esquemas y conceptos utilizados por los y las adolescentes respecto a la violencia de género reflejan una influencia significativa de los medios audiovisuales, superior a la influencia de la escuela.* Esto se detecta en que la mayoría manifiesta cierta comprensión (aunque sea incompleta e imprecisa) de conceptos muy habituales en la televisión y el cine sobre este tema, como son los relacionados con el acoso sexual, la violencia específica que se ejerce contra la mujer por el hecho de ser mujer, y las causas y posibles soluciones a este problema. Sin embargo, por el contrario, parecen desconocer de dónde viene esta situación, cuál ha sido su evolución histórica, por qué hay menos mujeres en los puestos desde los que se organiza la sociedad... resultados que reflejan que, en general, las mujeres siguen siendo poco visibles en la historia que los y las adolescentes han aprendido en la escuela.
- *Los mensajes de la televisión sobre el sexismo y la violencia de género parecen llegar de forma diferente a las y los adolescentes.* Los resultados reflejan que ellas son más sensibles, comprenden y recuerdan mejor la información que sobre este tema han divulgado los medios de comunicación. Resultado que conviene tener en cuenta para que los intentos de erradicar este ancestral problema resulten eficaces no sólo con las mujeres sino también con los hombres.

Las investigaciones sobre programas de prevención de la violencia con adolescentes realizadas durante la última década (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2004) nos han permitido comprobar la utilidad que los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden tener como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesorado, los debates...). Entre las ventajas que la tecnología audiovisual puede tener, en este sentido, cabe destacar que: favorece un mayor impacto emocional, siendo recordada durante más tiempo; estimula la empatía; es más fácil de compartir por el conjunto de la

clase, llegando incluso al alumnado con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los que tienen mayor riesgo (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado). Además, los documentos audiovisuales pueden ayudar a superar las dificultades que supone enseñar en contextos heterogéneos.

Las cualidades anteriormente expuestas convierten a la tecnología audiovisual en un excelente punto de partida para otras actividades educativas, como la reflexión compartida con toda la clase, el trabajo cooperativo y el debate en pequeños grupos. De esta forma se puede enseñar a ver críticamente la televisión y utilizarla para extender dicha crítica a los temas tratados, contrarrestando así la falta de reflexión que de lo contrario suele producir la televisión.

Para comprender la importancia que la alfabetización en estas nuevas tecnologías puede tener como objetivo educativo conviene recordar que el objetivo general de la educación es la transmisión del bagaje acumulado por la humanidad, para que cada individuo pueda apropiarse de las herramientas que le permitan encontrar su lugar en el mundo, y contribuir a mejorarlo. Nadie duda de la relevancia que en este sentido tiene la alfabetización en herramientas básicas, como la lectura y la escritura, a las que hay que añadir hoy la alfabetización en las nuevas tecnologías, imprescindible para adaptarse a los cambios de la Revolución Tecnológica, para incrementar así las oportunidades que pueden proporcionar y proteger contra sus riesgos. Porque conviene no olvidar que el *mundo de los medios* audiovisuales se ha convertido hoy en una parte fundamental de nuestra cultura, utilizada desde muy corta edad, incluso buscada, para dar significado al *mundo real* (Potter, 2001). Desde este punto de vista la *educación en los medios de comunicación* Buckingham (2003) pasa a ser reconocido como un objetivo en sí mismo para adaptar la educación a las exigencias de la sociedad actual.

Para que la escuela pueda contribuir a esta alfabetización audiovisual debe enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, a través de dos tipos de habilidades:

1) *Recepción crítica de los medios de comunicación*, analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los que se transmiten, para que puedan aprender a interpretar significados, inferir lo que se quiere decir, analizar secuencias narrativas, captar coherencias y contradicciones y desarrollar, en general, una capacidad crítica frente a los medios. El desarrollo de dicha capacidad, aplicado a contenidos especialmente relacionados con el tema que aquí nos ocupa (como las historias de amor) puede tener una gran eficacia en la prevención de la violencia de género (Falcón, 2009).

2) *Creación de medios de comunicación*, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de distintas tecnologías.

En los programas escolares que hemos desarrollado durante la última década (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2004) se incluyen actividades que permiten al alumnado desempeñar los dos papeles (recepción y creación). Por ejemplo: analizando campañas de sensibilización desarrolladas por profesionales de los medios audiovisuales, y creando después sus propias campañas. El hecho de elaborar así en equipos de aprendizaje cooperativo una *obra compartida con iguales* (Bruner, 1999), por ejemplo una campaña

contra la violencia de género o un manifiesto por la igualdad, que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación. Así, desempeñando el papel de expertos/as de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo y se fortalece al alumnado como agente de este mundo tecnológico global.

2. Cómo prevenir la violencia de género desde la escuela

Se resumen a continuación seis recomendaciones básicas para la prevención de la violencia de género desde la escuela.

2.1. Reconocer la naturaleza compleja y paradójica de los cambios

La naturaleza compleja y paradójica de los cambios que vivimos hoy se expresa con especial gravedad en los indicadores de violencia de género entre la juventud, puesto que junto a avances de gran relevancia surgen nuevos riesgos o vulnerabilidades. Es muy importante reconocer esta naturaleza compleja de los cambios para poder desarrollar los avances, manteniendo las medidas que los han hecho posibles, y superar los riesgos, a los que será preciso prestar una especial atención. Como manifestación de lo cual se presentan a continuación tres tipos de resultados sobre violencia de género en jóvenes presentados en el Informe Anual sobre la Violencia de Género en España (Bengoechea, Álvarez, Díaz-Aguado, et al, 2007):

- 1) Los resultados obtenidos en las tres macroencuestas realizadas (1999, 2002, 2006) reflejan, como cabía esperar, que *las jóvenes sufren menos violencia de género que las mujeres de mayor edad* y que la prevalencia de dicha violencia va disminuyendo con el paso del tiempo de forma paralela al incremento de otros avances en este ámbito.
- 2) *Las jóvenes tienen una superior tendencia a denunciar la violencia de género*, debido probablemente a su menor tolerancia con dicho problema y a su mayor determinación para salir de una relación que reconocen como destructiva. Determinación que permite a la inmensa mayoría de las jóvenes reemprender su vida sin la violencia de género y las graves secuelas y sufrimientos que origina.
- 3) *Las jóvenes están sobre-representadas entre las mujeres que mueren a manos de sus parejas o ex parejas*. Lo cual refleja que la ruptura que permite a la gran mayoría de las jóvenes que han sufrido violencia salir de dicha situación supone en algunos casos un riesgo de muerte del que es preciso proteger incrementando las medidas destinadas para ello.

Los cambios anteriores reflejan que el mero relevo generacional no permite acabar con la violencia de género, sino que es preciso incrementar y extender a toda la población los esfuerzos educativos para lograr su erradicación.

2.2. No basta con reconocer la importancia de la educación

El reconocimiento del papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la superación del sexismo y la violencia con la que se relaciona es hoy generalizado, tanto entre las personas que trabajan

específicamente en este tema, desde distintos ámbitos, que casi siempre destacan la prioridad del cambio educativo, como entre el conjunto de la población, que considera la educación como una herramienta fundamental para erradicar este problema. Conviene no olvidar, sin embargo, que el generalizado reconocimiento de la relevancia de la educación en este tema suele contrastar con la insuficiencia de medidas concretas generalizadas y con los recursos necesarios como para erradicar el modelo que conduce a la violencia de género por un modelo alternativo basado en la igualdad. El estudio sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que deben hacer el profesorado y los medios que le da para conseguirlo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario para construir ese *otro mundo posible* desde la escuela.

2.3. La sustitución del modelo dominio-sumisión por modelos educativos coherentes con los valores democráticos

Para comprender las dificultades que existen para erradicar el modelo que conduce al sexismo conviene tener en cuenta, además, la necesidad de adaptar los modelos de relación de los contextos educativos tradicionales, la escuela y la familia, estructuradas en la Revolución Industrial, a los retos de la sociedad actual: promoviendo contextos y papeles que permitan aprender a ejercer derechos con deberes con eficacia y coherencia democrática. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el respeto al otro y la no violencia se aprenden sobre todo con la práctica de las relaciones que niños y niñas establecen en la familia y en la escuela, y que difícilmente podrán enseñar dichos valores las personas que no se comporten de acuerdo a lo que pretenden enseñar o que “miren para otro lado” cuando se produce violencia en un contexto educativo.

2.4. Conocer como es el inicio de la violencia de género en la pareja puede ayudar a prevenirla

Los estudios realizados sobre este tema (Díaz-Aguado, 2002; 2004) reflejan que para prevenir la violencia de género en la pareja es necesario favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia en la propia identidad. Se incluye a continuación la descripción de dicha evolución que presentamos en nuestros programas de prevención para adolescentes (Díaz-Aguado, 2002):

1) *La violencia no tarda mucho en aparecer.* En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima intenta acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.

2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayoría de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, mencionando que la víctima se enamora del primero creyendo que va a lograr que desaparezca el segundo. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.

3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarlo, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Para valorar la relevancia que puede tener favorecer el conocimiento de las características anteriores entre la adolescencia, conviene tener en cuenta que en dicha etapa se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

2.5. Las medidas más utilizadas para prevenir la violencia de género: materiales y programas piloto

El estudio sobre las medidas adoptadas para prevenir la violencia de género desde la educación, incluido tanto el llevado a cabo desde la Presidencia de la Unión Europea en 2002 (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer) como el realizado para el Observatorio Español de Violencia sobre la Mujer (Bengoechea, Álvarez, Díaz-Aguado et al, 2007), refleja que:

1) La medida más utilizada suele ser la *elaboración y distribución de materiales* sobre coeducación e igualdad entre hombres y mujeres o sobre resolución no violenta de los conflictos. Conviene tener en cuenta que los materiales que tratan específicamente sobre detección y prevención de la violencia de género, casi nunca se dirigen a adolescentes de los cursos en los que convendría llevar a cabo una prevención generalizada con toda la población (los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria), antes de la edad en la que se establecen las primeras relaciones de pareja y se producen las primeras violencias de género.

2) La segunda medida más utilizada suele ser la puesta en marcha de *programas puntuales sobre coeducación y fomento de la igualdad* que se aplican en un reducido número de centros, a veces con formación específica del profesorado que los lleva a cabo. Esta medida puede ser una excelente práctica, sobre todo si incluye de forma específica la prevención de la violencia de género y se inserta en un contexto que favorezca su difusión posterior. Para lo cual convendría que se dieran cuatro condiciones, que suponen cierta dificultad:

- Inserción en un *contexto de investigación-acción*, que incluya la evaluación sistemática de la eficacia del programa de forma que se favorezca su desarrollo y perfeccionamiento.
- *Formación sobre el programa al profesorado* encargado de implementarlo y desarrollarlo.

- *Coordinación* entre las personas que lo llevan a cabo, y especialmente entre quienes tienen la responsabilidad de los centros escolares y quienes trabajan en igualdad y prevención de violencia de género.
- *Continuidad y generalización* de los programas de forma que puedan llegar a toda la población

2.6. La construcción escolar de la igualdad y la no-violencia desde un enfoque integral que incluya la prevención de la violencia de género

A partir de lo anteriormente expuesto, y de acuerdo a las investigaciones que hemos realizado, puede concluirse que para erradicar la violencia de género desde la educación, es preciso ir más allá de la elaboración de materiales y programas puntuales, de forma que las medidas educativas permitan:

1) *Extender la prevención a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia e incluya actividades específicas contra la violencia de género.* Estas medidas deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil. Las investigaciones realizadas sobre este tema llevan a destacar la especial relevancia que pueden tener, en este sentido, la intervención desde la adolescencia, edad en la que es posible enseñar a detectar cómo son las primeras manifestaciones de la violencia de género en la pareja y cómo evoluciona, favoreciendo la incorporación del rechazo a la violencia de género en la propia identidad en toda la población, en el momento que precede a las primeras relaciones de pareja y a las primeras violencias que en ellas se producen.

2) *Enseñar a construir la igualdad desde la práctica, reconociendo que no basta con dar información,* a través de experiencias de colaboración entre chicas y chicos, basadas en el respeto mutuo, para avanzar, así, en la superación de dos de las principales condiciones que subyacen a la violencia de género: la desigual distribución del poder que existe en la sociedad y la resistencia al cambio que esta situación produce, especialmente entre los hombres. Estos contextos cooperativos permiten, además, insertar la construcción de la igualdad dentro de un tratamiento integral y coherente de la convivencia, que contribuye también al logro de otros retos actuales, como el de la interculturalidad y ayuda a la distribución del protagonismo en el aula, disminuyendo así la tendencia a buscar protagonismo negativo que subyace a muchas de las conductas disruptivas.

3) *Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de violencia en el alumnado o en sus familias,* de forma que sea posible incrementar la eficacia en la detección y erradicación de dichas situaciones, favoreciendo la colaboración entre la escuela y el resto de los organismos con responsabilidad en este tema. Es conveniente que la escuela pueda contribuir a paliar el daño que la exposición a la violencia puede haber producido en el alumnado de dichas familias, y prevenir el riesgo de su reproducción intergeneracional, promoviendo las condiciones que ayudan a interrumpirlo anteriormente mencionadas.

4) *Garantizar la permanencia de las medidas educativas destinadas a prevenir la violencia, proporcionando a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces.* Para lo cual conviene insertar su tratamiento en el currículum escolar (en lugar de

situarlo en actividades puntuales y esporádicas), proporcionando al profesorado los medios necesarios para llevarlas a cabo de forma sistemática: formación teórico-práctica, incentivos al esfuerzo que siempre supone la innovación educativa así como el resto de las condiciones que los hagan viables (recursos económicos, materiales para la aplicación, ajustes en los horarios, medios humanos, personas expertas para consultar dudas...).

5) *Favorecer la inserción de la prevención de la violencia de género en programas integrales de mejora de la convivencia escolar.* Esta integración puede proporcionar una oportunidad de extraordinaria relevancia para conseguir la permanencia de las medidas y su extensión a toda la población. Y para ello conviene promover la colaboración entre quienes tienen la responsabilidad de los centros educativos con las personas especializadas en la construcción de la igualdad entre hombres y mujeres. Dentro de esta medida, es preciso incluir también acciones destinadas a la sensibilización e implicación de las familias.

6) *Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración en red de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los medios de comunicación, la administración y los organismos dedicados a la investigación, porque de lo contrario es difícil que pueda contrarrestarse la fuerte tendencia que existe a la reproducción del modelo ancestral de relación que conduce al sexismo y la violencia de género. Sin la información y la seguridad que proporcionan la cooperación, la investigación y la formación, es poco probable que los agentes educativos superen la incertidumbre que genera tratar un tema que hasta ahora ha sido tabú, para avanzar hacia “ese otro mundo posible” desde la educación.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKAN, D.** (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- ALLPORT, G.** (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- BENGOECHEA, M.; ALVAREZ, J.; DIAZ-AGUADO, M.J. ET AL.** (2007) Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. Madrid: Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.
- BRUNER, J.** (1999) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUCKINGHAM, D.** (2003) *La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico*. Monografías virtuales OEI. Medios de comunicación y valores democráticos. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>
- DIAZ-AGUADO, M.J.** (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia*. Cuatro volúmenes y dos videos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M.J.** (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos videos. Segunda edición en 2005 en CD y DVD.
- DIAZ-AGUADO, M.J.** (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas). Madrid: Instituto de la Juventud.
- DIAZ-AGUADO, M.J.** (2006) *Peer violence in adolescents and its prevention from the school*. *Psychology in Spain*, 10, 1, 75-87.
- DIAZ-AGUADO, M.J.** (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.
- DIAZ-AGUADO, M.J.** (2006) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.** (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.

- DIAZ-AGUADO, M.J. ; MARTINEZ ARIAS, R.** (2008) Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER** (2002) Study on measures adopted, by the Member States, of the European Union to combat violence against woman. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER** (2002) Good practice guide to mitigate the effects of and eradicate violence against woman. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- FALCON, L.** (2009) Cómo tengo que ser para que me quieras. La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. *Revista Estudios de Juventud*, 86.
- GARNEFSKI, N.; ARENDS, E.** (1998) Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21(1), 99-107.
- GOLOMBOCK, S. FIVUSH, R.** (1994) Gender development. New York: Cambridge University Press.
- HOLZMAN, L.** (1997) Schools for growth: Radical alternatives to current educational models. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- HUESMANN, L.R.; MOISE-TITUS, J.; PODOLSKI, C.; ERON, L.** (2003) Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Development Psychology*, 39,2, 201-211
- INSTITUTO DE LA MUJER** (2006). La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E.** (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KAUFMAN, M.** (1997) The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O' TOOL E.L.; SCHIFFMAN, JESSICA,R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE** (2008) Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Nota informativa de la Presentación del Avance de Resultados. Autores del estudio: M.J. Díaz-Aguado (Dirección), R. Martínez Arias (Metodología), J. Martín (Ejecución Técnica).
- POTTER, W.** (2001) *Media Literacy*. Thousand Oaks. Sage.
- REED, L** (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11,1, 93-110.
- VYGOTSKY, L.** (1978) *Mind in society* (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>** Dirección con enlaces gratuitos que aquí se mencionan.

