



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://generos.hipatiapress.com>

Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos

Noemí Martín Casabona¹
Itxaso Tellado²

1) Department of Pedagogy, Universitat Rovira i Virgili, Spain

2) Department of Pedagogy, University of Vic, Spain

Date of publication: October 25th, 2012

To cite this article: Martín, N. and Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi: 10.4471/generos.2012.14

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.14>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

Gender Violence and Community Resolution of Conflicts in the Educational Centres

Noemí Martín Casabona
Universitat Rovira i Virgili

Itxaso Tellado
Universitat de Vic

Abstract

Gender violence is a reality in educational centers of which there is not many data. On the other hand the existing cases are frequently hidden behind general conflicts or bullying. In order to act on this problem, this article is based on two research projects funded by the Catalan Government and the transformational project of Learning Communities to present the community model of conflict resolution. This model is based on the participation of all the community, establishing common norms and egalitarian dialog among other elements.

Keywords: dialog, community model, gender violence, participation

Violencia de Género y Resolución Comunitaria de conflictos en los Centros Educativos

Noemí Martín Casabona
Universitat Rovira i Virgili

Itxaso Tellado
Universitat de Vic

Abstract

La violencia de género es una realidad en los centros educativos de la cual no se tienen muchos datos. Por otra parte los casos existentes son frecuentemente ocultos tras conflictos en general o tras el bullying. De cara a actuar ante esta problemática, en este artículo nos basamos en dos proyectos de investigación financiados por el Gobierno de Cataluña y en el proyecto de transformación Comunidades de Aprendizaje para presentar el modelo comunitario de resolución de conflictos. Este modelo se basa en la participación de toda la comunidad, el establecimiento de normas conjuntas y el diálogo igualitario, entre otros elementos.

Palabras Clave: diálogo, modelo comunitario, violencia de género, participación

La violencia de género está presente entre los y las adolescentes y también dentro de los centros educativos de educación secundaria. En los centros de educación primaria se encuentra más oculta pero también es una realidad existente y latente. En el año 2008, el *Observatorio contra la Violencia de Género* alertaba sobre este hecho aportando información sobre el descenso de edad de agresores y víctimas. Casos como los de Maores, asesinada en Ripollet el año 2008 por dos compañeros de clase con uno de los cuales había mantenido una relación esporádica; Marta del Castillo, asesinada en el año 2009 en Sevilla; Avellaneda, asesinada el pasado noviembre de 2011 en Madrid... son algunos ejemplos de los que se han hecho eco los medios de comunicación.

También nos muestra esta realidad el reciente estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia* llevado a cabo por el *Ministerio de Igualdad* (2011), en el que han participado 11.020 chicos y chicas de 17 años de media. De sus resultados destacamos: uno de cada tres adolescentes (32,1%) corre el riesgo de convertirse en maltratador; el 4,9% de las adolescentes ya han sido víctimas de algún tipo de violencia física o psicológica por parte de algún chico; y el 18,9% de jóvenes (una de cada cinco) podría ser maltratada en un futuro porque justifica el sexismo y la agresión como formas de enfrentarse a conflictos.

Sin embargo, el acoso escolar y bullying sigue escondiendo, en numerosas ocasiones, la existente violencia de género. Aunque algunas investigaciones centradas en adolescentes han puesto de relieve la relación que existe entre el acoso escolar y la violencia de género (Díaz Aguado, 2001, 2004, 2006), la mayoría de los estudios sobre violencia escolar (Banks, 1997; Farrington, 1993; Olweus, 1993; O'Moore & Minton, 2005; Yoneyama & Naito, 2003) no contempla la dimensión de violencia de género de forma específica. En España, según el Informe Cisneros X (Piñuel & Oñate, 2007) la violencia en los centros educativos de primaria y secundaria es de un 23,30% sobre una muestra de 24,490 niños y niñas de 14 comunidades autónomas. A pesar de la ausencia de estudios específicos sobre violencia de género en los centros educativos contamos con noticias que nos muestran su existencia. En España ya hemos mencionado algunos de los casos como el de Maores, en Estados Unidos, el caso de Phoebe Prince, adolescente

de 15 años que se suicidó en 2010 después de recibir el acoso de sus compañeros y compañeras de instituto es un ejemplo de ello. Este caso, a pesar de ser catalogado como Bullying, tiene su origen en las relaciones afectivo-sexuales que Phoebe mantuvo con dos de los chicos que después participaron en el acoso.

Investigaciones internacionales nos muestran que la violencia contra las mujeres se da en los diferentes contextos educativos y ponen de manifiesto que actualmente chicos y chicas adolescentes están sufriendo agresiones sexuales por parte de sus iguales en contextos escolares y en sus primeras relaciones afectivas y sexuales, especialmente en citas (Fineran & Bennett, 1999; Lavoie et al., 2000; Silverman et al., 2001). Esta violencia y la existencia de contextos académicos poco favorables para combatirla tienen repercusiones sobre las mujeres afectadas, a nivel personal o en su rendimiento académico (Wagner & Magnusson, 2005). Los altos índices de violencia de género entre población adolescente y el aumento de denuncias entre este colectivo requiere de medidas urgentes que actúen en este sentido, ya que los aprendizajes adquiridos en las primeras relaciones influyen poderosamente en la posterior vivencia de violencia (Gómez, 2004; Duque, 2006). Ante esta realidad, diversos autores se han interrogado sobre las causas y las formas de erradicar esta violencia de género en los contextos escolares (Valls, Puigvert, & Duque, 2008).

Algunas investigaciones (Meraviglia et al., 2003) hacen hincapié en realizar prevención a partir del desarrollo de acciones formativas orientadas tanto al alumnado como al profesorado y a los y las familiares. En España, La Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género pone especial atención a la tarea preventiva como una de las claves en la erradicación de este problema social. Aunque esta tarea preventiva es responsabilidad de toda la comunidad, la escuela ocupa un espacio central. En el Artículo 7 del Capítulo I esta Ley recoge la necesidad que el profesorado pueda acceder a una formación que le permita desarrollar actuaciones para prevenir la violencia de género, siendo un precedente en el avance hacia un trabajo integral para la prevención. Pero pese a la necesidad de formación inicial del profesorado establecida por esta ley, los resultados de investigaciones científicas como la dirigida por Lidia Puigvert, *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en*

la formación inicial del profesorado (Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D. 2007-2010), indican que los planes de estudios de las titulaciones universitarias de formación del profesorado que se implementan no proporcionan esta formación a las futuras maestras y maestros.

De esta manera, los y las profesionales de la educación se encuentran desprovistos en numerosas ocasiones de las herramientas necesarias para trabajar la prevención de la violencia de género, a veces por el desconocimiento del comportamiento sexual en las escuelas (Chambers, van Loon, & Tincknell, 2004). En otras ocasiones, el profesorado va improvisando respuestas a las situaciones de violencia de género que se dan. Por ejemplo, en la investigación de Valls (2005) se observa cómo se dan situaciones de violencia de género en las escuelas o fuera de ellas pero vividas por las y los estudiantes de educación primaria. Ante estas situaciones, el profesorado, lejos de afrontar el tema directamente, lo desvía o lo minimiza. Sin embargo, las niñas y niños son muy conscientes de lo que han visto o vivido.

Tal como desarrollaremos en este artículo, existen diferentes modelos de actuación ante esta violencia de género: desde modelos más disciplinares a modelos más basados en la mediación o, finalmente, en la participación de toda la comunidad. El modelo disciplinar sigue bastante presente y autores como Lewis (2001) muestran que actuaciones disciplinarias o agresivas por parte del profesorado contribuyen al buen comportamiento de los estudiantes. Otros autores como Cowie & Berdondini (2001) plantean iniciativas basadas en que los propios chicos y chicas desarrollen sus propias habilidades para resolver conflictos. Así mismo, Johnson & Johnson (1996) estudian la resolución de conflictos a través de mediación entre iguales. Otros autores (Banks, 1997; Farrington, 1993; Olweus, 1993; O'Moore & Minton, 2005; Yoneyama & Naito, 2003) identifican la inclusión de toda la comunidad para poder llevar a cabo programas de resolución de conflictos o anti-bullying exitosos. En la misma línea, más investigadores hacen hincapié en que la participación de familiares puede contribuir en la reducción del bullying (Ma, 2001), la importancia de las asociaciones de madres y padres (Mellor, 1995), y la necesidad de que toda la comunidad participe en la negociación de normas y valores conjuntos (Ortega & Lera, 2000).

En este artículo presentamos el modelo comunitario de resolución de conflictos (Oliver, Soler, & Flecha, 2009) en violencia de género en los centros educativos, desarrollado por el Grupo de Mujeres de CREA-SAFO del centro de investigación CREA, a través de diferentes proyectos de investigación y prácticas educativas.

Metodología

El grupo de mujeres de CREA-SAFO del centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona lleva años investigando sobre la violencia de género y su prevención. Uno de los aspectos preventivos en los que trabaja es en el modelo comunitario de resolución de conflictos. Un modelo que implica la participación de toda la comunidad en la prevención de la violencia de género en los centros educativos. En este artículo nos basamos principalmente en dos de los proyectos que el grupo de mujeres ha trabajado que son los siguientes:

- *Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts de secundària* [Educación en valores para la prevención de la violencia de género en los institutos de secundaria] financiado por la Generalitat de Catalunya y desarrollado en los años 2004-2005.

- *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar* [Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar] financiado por el Instituto Catalán de la Mujer y desarrollado en el año 2005.

Por otra parte, se han analizado algunas prácticas educativas desarrolladas en el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizaje (www.comunidadesdeaprendizaje.net) son un proyecto de transformación social y educativa que se realiza en centros educativos con el objetivo de alcanzar el éxito educativo para todos y todas las estudiantes y mejorar la convivencia. Este proyecto se realiza a través de la participación de toda la comunidad en el centro educativo: alumnado, profesorado y familias y también vecinos, entidades cercanas, etc. Actualmente, existen más de 100 comunidades de aprendizaje en España, Chile y Brasil.

Violencia de Género en los Centros Educativos: una Realidad Invisibilizada

Las cifras expuestas en la introducción muestran la existencia de violencia de género, no sólo en las relaciones afectivas y sexuales de personas adultas, sino también en las primeras relaciones que establecen niños y niñas de educación primaria y secundaria. Pero esta realidad no siempre se reconoce dentro de los centros educativos o bien, en el caso de identificarse, no siempre se actúa ante ella. De hecho, la violencia de género prácticamente no se trabaja de manera específica en la mayoría de escuelas españolas a pesar de las directrices marcadas por la *Ley Orgánica 1/2004*, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*.

Los resultados de nuestra investigación ponen de relieve tres aspectos sobre la realidad de los centros educativos al respecto, que puede ser abordada a través de la organización escolar, tal y como desarrollaremos en el próximo apartado. En primer lugar, se destaca que la mayoría de alumnado únicamente identifica la violencia de género con situaciones de violencia física, es decir, muestran un desconocimiento de los tipos y formas que adoptan estos abusos. En segundo lugar, encontramos que la gran mayoría de profesorado participante en la investigación niega la existencia de casos de violencia en sus centros o, en el caso de conocer alguno, lo considera como un caso aislado.

Aquí en la escuela normalmente no habíamos visto, pero el año pasado, en sexto, se dieron casos de una chica que al salir de clase... que la agobiaban o que la coaccionaban. Pero era una cosa muy puntual. (Maestro de un centro de educación primaria)

En tercer lugar, los resultados del trabajo de campo nos muestran cómo en muchas ocasiones las situaciones de violencia de género que se viven en los centros educativos son minimizadas por las personas adultas, restándoles importancia incluso cuando la propia víctima manifiesta su rechazo a vivir esta situación. Según los niños y niñas y familiares participantes en estas investigaciones, generalmente el profesorado interpreta este tipo de situaciones como "cosas de la edad" o "juegos de niños". Habitualmente se reconocen los hechos pero lo que se cambia es la interpretación de los mismos. Una situación de violencia

de género se interpreta, unas veces como “cosas de niños” que no tienen importancia y otras, como violencia en general, difuminando así la perspectiva de género. Por ejemplo, levantar las faldas a las chicas en la escuela, tal y como nos relatan niños y niñas y profesorado, es una práctica habitual en los centros educativos, que forma parte de las agresiones que ejercen algunos niños hacia las niñas:

A: Van corriendo y te levantan la falda y se van. (Alumna de un centro de educación secundaria)

Así, estos resultados nos llevan a plantear la necesidad de identificar la violencia y tomar conciencia de los diferentes tipos de acciones que comportan una agresión para otra persona. Tal y como hemos destacado, a menudo se ha normalizado el hecho de que los niños levanten las faldas a las niñas y pocas veces se interpreta como violencia de género. Ello está llevando a que algunas niñas decidan dejar de llevar faldas a la escuela para evitar ser agredidas por otros niños puesto que saben que no habrá ningún tipo de intervención por parte de las personas adultas.

B: Ellos se lo toman como un juego, no lo ven tanto como una cosa que moleste al otro, si no como un juego. (Maestra de un centro de educación primaria)

Por contra, también debemos destacar que existen casos de profesorado que manifiesta tener una postura y actitudes muy claras ante este tipo de situaciones. En estos casos, los testimonios recogidos en las investigaciones en esta línea afirman la necesidad de que exista un posicionamiento público de rechazo a este tipo de actitudes.

Yo lo que planteo, es que no se puede dar este hecho, de que uno le levante la faldilla a una niña, debe formar parte de la educación con la importancia que tiene. Yo como persona tengo derecho a que me respeten, de que si no quiero que me toquen, que no me toquen, pero tiene que ser parte de la educación, igual que decía antes lo de las emociones, y todo este tipo de cosas, el derecho a sentir. (Maestro de un centro de educación primaria)

Los resultados de las investigaciones que aquí presentamos también destacan que como consecuencia de que el profesorado reste importancia a estos hechos, los propios niños y niñas lo interpretan como una negativa por parte de las personas adultas a hablar sobre estos temas, llevándoles a creer que se trata de un tema tabú. En algunos centros educativos el profesorado opta por esquivar el tema o, incluso, por negar situaciones concretas que suceden alrededor de la escuela. Esto tiene como consecuencia que los propios niños y niñas juzguen como negativo el hecho de hablar sobre la violencia de género y que crean que conlleva un fomento de las actitudes violentas. Por lo tanto, negar esta realidad hará que la escuela se desentienda de su función como espacio de reflexión, construcción del pensamiento crítico y construcción de valores para combatir la violencia de género:

F: A veces tú dices, quiero hablar de esto, de la igualdad entre hombres y mujeres o de una noticia y dice: “ah, va chicos no habléis de eso ahora.

C: Ya lo hablaremos en otro momento...

F: En la escuela no lo hablaremos, eso de “ya lo hablaremos en otro momento...”, se acabará el curso y todavía no lo habremos hablado

(Alumnado de educación primaria)

Modelo Comunitario de Resolución de Conflictos

Los resultados de las investigaciones *Educación en valores para la prevención de la violencia de género en los institutos de secundaria y Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar*, así como la práctica educativa de las Comunidades de Aprendizaje, aportan un nuevo elemento que se suma a los ya mencionados en investigaciones previas para la prevención y superación de la violencia de género; este elemento hace referencia a la organización escolar. La forma como se organiza el centro educativo también puede incidir en la prevención de la violencia de género. En este caso, nos centraremos en el modelo comunitario de resolución de conflictos como una forma de actuación que afecta a la

organización escolar y contribuye a la superación de la violencia de género. Este modelo sigue las premisas del paradigma comunicativo, esto es poniendo como base fundamental de esta participación el diálogo igualitario y partiendo de las interacciones como forma de transformación social (Gómez et al., 2006).

Ante la existente violencia de género, diferentes modelos de actuación pueden ser aplicados. Tradicionalmente, el modelo disciplinar ha sido el más utilizado ante los conflictos existentes. Se trata de un modelo basado en la existencia de una autoridad explícita que impone unas normas verticales a seguir en el centro educativo. Este modelo implica una serie de sanciones y penalizaciones para las personas que no han cumplido las normas. Sin embargo, ni estudiantes ni familias han participado en la elaboración de estas normas ni tampoco en el establecimiento de las sanciones pertinentes cuando se incumplen. Un modelo posterior es el modelo mediador. Con este modelo se buscan nuevas maneras de hacer frente al conflicto en la escuela. No elimina la figura de autoridad pero añade una figura de “experto”, de persona mediadora de los conflictos. Busca la ayuda entre iguales para resolver los conflictos iniciando un cierto diálogo sobre las normas. Finalmente, el modelo comunitario parte de la idea de que se necesita a todo el colectivo para resolver los conflictos. Toda la comunidad educativa: profesorado, familias y alumnado participa en la elaboración de normas conjuntas. Se trabaja, así, desde una ética procedimental donde las normas válidas son las consensuadas por todas las personas. Y se conforma, de este modo, un modelo más orientado a la prevención de los conflictos. En este modelo es clave también la participación de todos aquellos sectores de la comunidad educativa que tradicionalmente han participado menos, tal como comentamos en el siguiente apartado.

La Inclusión de las Voces de Todas las Mujeres

La reivindicación de la inclusión de todas las voces en la superación de la violencia de género nace del feminismo dialógico (Puigvert, 2001). Este feminismo incluye las voces de todas las mujeres sin discriminaciones por cuestiones de edad, pertenencia étnica, nivel académico, clase social u orientación sexual. La lucha feminista

comprometida con la igualdad en las relaciones de género cobra nuevo significado en la modernidad dialógica, apostando por un proyecto democrático basado en el diálogo entre mujeres procedentes de diferentes realidades sociales, culturales y académicas.

Los resultados de las investigaciones que exponemos en este artículo destacan la incidencia específica de la participación de las otras mujeres en la superación de la violencia de género. Tal y como analiza [Puigvert \(2001\)](#), en los espacios académicos como la escuela o en los discursos feministas, las voces de aquellas personas no académicas han sido tradicionalmente silenciadas al considerar limitadas sus posibilidades de aportar. Pero muchas de estas mujeres no académicas, las otras mujeres, que suelen ser las madres o familiares de los niños y niñas que asisten a ese centro educativo, desarrollan en sus vidas luchas diarias que son, sin duda, un claro ejemplo de cómo están contribuyendo a una mayor igualdad en las relaciones de género ([Puigvert, 2001](#)). Por esto es necesario recoger sus aportaciones también dentro de las escuelas rompiendo, tal y como nos relata esta madre, con el distanciamiento que tradicionalmente ha existido entre familiares y escuela:

B: El magisterio parece que esté reservado para los docentes, que no podemos entrar: “hay cosas que son decisión de la escuela vosotros no podéis intervenir”. Entonces claro... creen que queremos cuestionar su trabajo... claro es más cómodo poner una barrera que cuando interesa se abre y cuando interesa se cierra. (Entrevista en profundidad a una familiar de un alumno de primaria)

Este feminismo del siglo XXI entiende que todas las mujeres, también las que se encuentran en mayores situaciones de opresión o marginalización, tienen la capacidad de contribuir a transformar su realidad y su entorno. El feminismo dialógico cobra forma dentro de comunidades de aprendizaje, donde mujeres de diferentes edades, culturas y niveles académicos reflexionan conjuntamente llegando a acuerdos sobre intervenciones educativas concretas. Para ello es imprescindible dotar los contextos en los que estas mujeres se encuentran con las condiciones adecuadas para el establecimiento de diálogos igualitarios y de relaciones más igualitarias entre ellas. La

organización de estos centros educativos permite crear las condiciones óptimas para la inclusión de las voces de todas las mujeres en la búsqueda de soluciones y en la formulación de acciones educativas para la prevención de la violencia de género en las escuelas. Esto es a través de crear espacios de diálogo y reflexión.

Así, tomando como referencia los ejemplos expuestos en el apartado anterior, la transformación de la organización escolar de tal manera que se propicie la participación de todas las personas de la comunidad, conlleva un mayor conocimiento de la realidad que los niños y niñas están viviendo. Esto significa poder identificar en mayor medida los casos de violencia que están ocurriendo en el centro o incluso prevenirlos antes de que surjan a través de la identificación de actitudes abusivas que pueden derivar en un futuro en violencia de género. Los propios niños y niñas, tal y como se muestra en la siguiente cita, destacan que los y las familiares pueden aportar un conocimiento de su realidad que la escuela, en muchas ocasiones, no tiene y es complementaria al conocimiento que pueden tener los profesionales.

Hablarlo con los padres está muy bien porque ellos te conocen mejor y saben que tienes que hacer, como te conocen bien quizás ellos han pasado estos problemas y te pueden ayudar.

¿Crees que el hecho de que las familias estén aquí en la escuela te puede ayudar a solucionar los problemas en general?

Sí (Relato comunicativo de vida cotidiana a un alumno de primaria)

Esta apertura de la escuela, además de representar la entrada de nuevas propuestas de actuación y de colaboración de más personas para llevarlas a cabo, implica también el establecimiento y el fomento de nuevas vías de comunicación entre familiares y profesorado para que el trabajo que se hace sea un trabajo coordinado. El hecho de elaborar de manera conjunta las propuestas de actuación contra la violencia de género, y posteriormente implicar también a toda la comunidad en su aplicación, supone una vía para la mejora y transformación de los centros. Esto conlleva la creación de nuevos modelos organizativos donde la socialización preventiva de la violencia de género tiene un papel importante. Las propias familias están reivindicando la creación

de nuevos órganos de asesoramiento y tratamiento de los casos de violencia de género que se den en las escuelas.

A mí me gustaría que hubiera, por ejemplo, si a mí un día me sale mi hija y me dice, mama, me están pegando cada día, me están .. cada día me tiran de los pelos, cada día me insultan... ¿a dónde me puedo yo dirigir que no sea la clase? ¿a dónde podría ir yo?

¿Esto no está?..

Es lo que te decía... Que hubiera algo, una comisión de... en la que tu puedas exponer y que se encuentren protegidos.

¿Una comisión contra la violencia?

Sí, sí porque hay muchos casos.

(Entrevista en profundidad a una madre de una alumna de un centro de primaria)

El punto de partida para analizar la incidencia de la organización escolar en la violencia de género nos lo ofrece el proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002), en el cual se incluye la participación de las familias y de toda la comunidad. Las Comunidades de Aprendizaje surgen con el objetivo de superación de desigualdades sociales, entre ellas las de género, a través de la transformación de la escuela y del contexto en el que se encuentra ubicada. Este proyecto no se centra únicamente en el trabajo que se realiza dentro del aula por parte de los profesionales de la educación, sino que incorpora también las interacciones que se producen en otros espacios tanto dentro como fuera del centro educativo, y con las diferentes personas de la comunidad. El diálogo igualitario, y con ello los argumentos de validez en contraposición a los de poder (Habermas, 1987), marcan el desarrollo de estas interacciones. Así, los argumentos que se dan para apoyar o refutar una propuesta, resolver un conflicto... son valorados en función de la validez de los mismos y no de quién los emite. Para ello es necesario transformar el sistema organizativo tradicional de la escuela, ya que no sólo se trata de lograr la presencia en la escuela de personas hasta el momento alejadas del contexto educativo, sino también de su participación activa y tanto de familiares como de otras personas de la comunidad, así como de los propios niños y niñas. Esta participación activa está mediatizada, tal y como hemos

expuesto hasta ahora, por el diálogo igualitario. En el tema que nos ocupa, el éxito en la detección y prevención de la violencia de género viene dado por la inclusión de las aportaciones de una mayor diversidad de personas y el desarrollo de acciones consensuadas por la comunidad en base a los argumentos de validez.

Un Ejemplo del Modelo Comunitario: la Creación de la Norma

Para finalizar, queremos ejemplificar este modelo comunitario de resolución de conflictos con un caso concreto que se llevó a cabo en un centro de educación primaria que seguía el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

En este centro se observó que, igual que en otros, algunos niños y niñas tenían problemas por la forma como iban vestidos. Las niñas, por ejemplo, cada vez se atrevían menos a llevar falda a la escuela porque se la levantaban, mientras que el profesorado no siempre intervenía al respecto. De esta manera, las niñas y sus familias estaban optando por no ponerse falda, ya que estaban sufriendo lo que consideraban una agresión sexista.

A partir de esta situación, y siguiendo el modelo comunitario de resolución de conflictos, se decidió consensuar una norma por toda la comunidad. La norma tenía que contar con una serie de características:

1. Que pudiera ser claramente acordada per todas las personas, de todas las ideologías y edades. Se trataba de encontrar una norma en la cual el consenso en torno a ella fuera fácil, incluso entre personas que solían estar en desacuerdo en otros temas.
2. Que tuviera relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños.
3. Que existiera apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad.
4. Que se estuviera incumpliendo reiteradamente, aunque estuvieran de acuerdo en que se tenía que cumplir.
5. Que se viera posible eliminar el comportamiento.
6. Que con su superación, la comunidad diera un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niños y niñas.

Para poder elaborar esta norma, lo primero que realizó el centro educativo fue la creación de una comisión mixta formada, como mínimo, por familiares, profesorado y alumnado, además de otros agentes de la comunidad. Esta comisión se mantuvo durante todo el proceso de elaboración de la propuesta y cumplimiento de la norma escogida. Aquí es clave la implicación del alumnado de todas las edades, ya que las normas que se eligen, como es el caso del centro explicado, tienen una relación directa con la vida de los chicos y chicas que, además, tienen mucha más información sobre la problemática que se está tratando, mucha más de la que pueda tener cualquier profesor o familiar. De este modo, difícilmente se podrá abordar con acierto el proceso sin la inclusión de la voz del alumnado.

En esta comisión, ante esta problemática concreta, se decidió la norma de "Que nadie sea agredido o agredida por la forma de ir vestida o vestido". A partir de aquí, la comisión se preparó para llevar la propuesta de norma al conjunto de la comunidad, exponiéndola, debatiéndola y decidiendo la propuesta en el claustro, y en una asamblea de la comunidad con la máxima participación posible de las personas del claustro.

Una vez expuesta la propuesta, los miembros de la comisión la hacen llegar a todas y cada una de las aulas del centro educativo. Durante la exposición en las aulas es importante que el profesor o profesora esté presente como un o una oyente más. Mientras, los delegados o delegadas van recogiendo el resultado del debate con toda la clase alrededor de la propuesta, e incluyen todos aquellos aspectos a modificar de la norma, así como los mecanismos necesarios a tener en cuenta para que toda persona de la comunidad asegure que no se rompa.

El siguiente paso consiste en un debate entre los delegados y delegadas del alumnado sobre la concreción de la norma y su aplicación. Este debate se realiza ante los miembros de la comisión mixta que están presentes como oyentes y, si es necesario, como asesores y asesoras. En este caso, la comisión mixta no dirige el debate sino que da apoyo cediendo el protagonismo a los propios niños y niñas. A continuación, se convoca una asamblea donde las delegadas y delegados del alumnado explican al profesorado, familias y a la comunidad en general, el resultado de sus deliberaciones. En este caso, se recogen las valoraciones de estos agentes de la comunidad educativa

que retornan a sus respectivas clases en presencia de la profesora o profesor tutor/a y de una representación de la comisión mixta.

En este momento, el conjunto de la comunidad se convierte en seguidora de la norma y de su continua revisión. La forma como se pretende llevar a cabo el seguimiento desde el centro que está realizando la experiencia es la misma que están desarrollando otros centros que a nivel mundial llevan a cabo procesos comunitarios de prevención de conflictos. Así, el seguimiento se pone en común (pero no se delega) a través de las delegadas y delegados del aula y de la comisión mixta, vigilando continuamente que esta norma se cumpla.

Finalmente, todo este proceso va acompañado de la autoformación, la cual se plantean realizar a través de tertulias dialógicas. Esto significa dedicar una sesión del claustro, como mínimo, a debatir, previa lectura de un libro sobre violencia de género (en este caso en relación a la norma escogida). También se plantea la posibilidad de que las tertulias se extiendan al alumnado y a las familias. Lo que se pretende es conseguir que una norma no se caracterice por su incumplimiento, sino que desde el día siguiente al establecimiento de la norma, nadie la incumpla.

Conclusiones

El modelo comunitario de resolución de conflictos se presenta como el más efectivo para la prevención de la violencia de género. Esto no exime de que este modelo incluya elementos de los otros dos modelos como la incorporación de personas mediadoras o el acuerdo de toda la comunidad de establecer acciones punitivas ante determinadas acciones de violencia de género. Pero todo se realiza orientado desde la participación de toda la comunidad.

La premisa para que pueda llevarse a cabo este modelo comunitario es que todas las personas de la comunidad educativa reconozcan la problemática y estén dispuestas a identificar los casos de violencia de género y a actuar en caso de que sucedan. Seguidamente, el centro educativo debe organizarse de forma que existan espacios de diálogo para el alumnado y también para profesorado y familias, donde plantear las dudas existentes sobre esta problemática, plantear casos que se estén

dando, y reflexionar sobre su posible solución. Una nueva forma de organización escolar donde la comunidad participe de la gestión y organización del centro educativo es necesaria.

En la participación de este modelo comunitario es esencial la participación del alumnado, independientemente de su edad. Quiénes están sufriendo la problemática son ellos, y por tanto, son ellos los que pueden realizar aportaciones clave en la comprensión de la problemática y la forma de buscar soluciones.

De todas maneras el modelo comunitario abre nuevos retos para el futuro, ¿Cómo conseguir realmente la participación de toda la comunidad? ¿Cómo superar las barreras que la propia comunidad pone a la hora de trabajar la prevención de la violencia de género? ¿Cómo clarificar ante la comunidad educativa y la sociedad la violencia de género que se esconde tras los casos de bullying? ¿Cómo integrar cada vez más actores de la comunidad educativa en la prevención de la violencia de género? ¿Cómo consensuar normas que realmente prevengan la violencia de género? ¿Cómo conseguir la implicación de aquellos y aquellas estudiantes de menor edad? El reto está en seguir avanzando a través del diálogo conjunto de toda la comunidad hacia una organización escolar que genere un ambiente adverso a toda violencia de género.

Referencias

- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. ERIC Digest ED407154. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Chambers, D., J. van Loon, & E. Tincknell. (2004). Teachers' view of teenage sexual morality. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 563–76. doi: 10.1080/0142569042000252053
- Cowie, H. & L. Berdondini. (2001). Children's reactions to cooperative group work: A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Instruction*, 11(6), 517–30. doi:10.1016/S0959-4752(01)00006-8
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia.

- Revista de estudios de juventud*, 73. Retrieved from http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_portadaeindice.pdf
- Díaz-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.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, 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 n.o 73.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- Elboj, C., Soler, M., Puigdemívol, & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: El Roure.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. Retrieved from <http://heinonline.org/>
- Fineran, S. & Bennett, L. (1999). Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(6), 626–641. doi: 10.1177/088626099014006004
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1981.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. doi: 10.3102/00346543066004459
- Lavoie, F., Robitaille, L., & Hébert, M. (2000). Teen dating relationships and aggression. An exploratory study. *Violence Against Women*, 6(1), 6–36. doi: 10.1177/10778010022181688
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–19. doi:10.1016/S0742-051X(00)00059-7

- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351–70. doi: 10.3102/00028312038002351
- Mellor, A. (1995). *Which way now?: A progress report on action against bullying in Scottish schools*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Meraviglia, M.G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347–60. doi:10.1177/0886260503257457
- Ministerio de Igualdad. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Financiado por el Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- Observatorio Contra la Violencia de Género en España (2008). *Informe Anual*.
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain, *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218 doi:10.1080/01425690802700313
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- O'Moore, A.M. & Minton, S.J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31, 609–22. doi: 10.1002/ab.20098
- Ortega, R. & Lera, M.J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113–23. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2007) *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*, Madrid, 2007, IIEDDI.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Silverman, J.G., Raj, A., Mucci, L.A., & Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy and suicidality. *Journal American Medical Association*, 286(5), 572-579. Retrieved from <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd42/violence.pdf>

- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
[doi:10.1177/1077801208320365](https://doi.org/10.1177/1077801208320365)
- Valls, R. (2005). *Prevenió de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar* [Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar]. Institut Català de les Dones
- Wagner, A. & Magnusson, J. L. (2005). Neglected realities: exploring the impact of women's experiences of violence on learning in sites of higher education. *Gender and Education*, 17(4), 449-461.
[doi:10.1080/09540250500145189](https://doi.org/10.1080/09540250500145189)
- Yoneyama, S. & A. Naito. (2003). Problems with the paradigms: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315–30. [doi:10.1080/01425690301894](https://doi.org/10.1080/01425690301894)

Noemí Martín Casabona es becaria de docencia e investigación en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili, Spain.

Itxaso Tellado es profesora en el Departamento de Pedagogía y directora de la Cátedra UNESCO Mujeres, Desarrollo y Culturas de la Universitat de Vic, Spain.

Contact Address: Correspondencia directa a Itxaso Tellado. Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic. C/ Sagrada Família, 7, 08500 Vic, Spain. E-mail address: itxaso.tellado@uvic.cat