Formación en Comunidades de Aprendizaje

Módulo 10

MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

CREA
COMMUNITY OF RESEARCH ON EXCELLENCE FOR ALL

STEP 4 SEAS

Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Modulo_10_CREA.indd 1 5/4/19 12:47

El apoyo de la Comisión Europea para la elaboración de esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

CREA. Community of Research on Excellence for All, 2018.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

© 2018 por CREA. Community of Research on Excellence for All.
Disponible en: https://www.step4seas.org/

ÍNDICE

MÓDULO 10. MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS 5

10.1. Del modelo disciplinar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos 5

10.2. Socialización preventiva de la violencia de género ... 12

10.3. Bibliografía 28

© CREA. Community of Research on Excellence for All

MÓDULO 10

MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Necesitamos que los centros educativos sean espacios seguros para todas las niñas y niños, espacios en los que puedan aprender, crecer y relacionarse en libertad que permitan así que el aprendizaje esté al alcance de todos y todas. El modelo dialógico de prevención y resolución de los conflictos permite una mejora de la convivencia tanto dentro del propio centro como en el conjunto de la comunidad educativa. Este modelo está basado en el diálogo y el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia.

En este módulo, inicialmente se presentan los modelos que abordan la prevención y resolución de conflictos, que se pueden simplificar en tres: el disciplinar, el mediador y el dialógico. Detallaremos después cómo se concreta la organización del modelo dialógico a través de un ejemplo de aplicación en el consenso de una norma. Investigaciones han apuntado a que, aunque a menudo no lo sepamos identificar, la mayoría de los problemas que ocurren en los centros tienen su origen en las relaciones afectivas y sexuales (Puigvert, 2014). Por este motivo, la segunda parte de este módulo se centra en la socialización preventiva de la violencia de género y clarifica algunos errores importantes en el tratamiento de esta temática. Para concluir, aportamos orientaciones sobre actuaciones concretas que, basadas en evidencias científicas, se implementan en las Comunidades de Aprendizaje para involucrar a toda la comunidad y generar espacios libres de violencia.

10.1. Del modelo disciplinar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Desde la sociedad industrial, el modelo más extendido para hacer frente o evitar la conflictividad en los centros educativos ha sido el **modelo disciplinar**, basado en unas jerarquías establecidas y el papel de una autoridad (el profesorado), en quien recae la responsabilidad de mantener la convivencia.

En este modelo, las normas son definidas y establecidas por parte de las figuras que ostentan la autoridad. El profesorado y la institución a la que repre-

© CREA. Community of Research on Excellence for All

senta imponen una normativa diseñada sin la participación del alumnado. Esta normativa se aplica verticalmente, de arriba abajo, es decir, la autoridad toma las decisiones y las demás personas deben comportarse de acuerdo con las mismas.

En la sociedad industrial, el modelo disciplinar encajaba con el funcionamiento del resto de instituciones. Por ejemplo, el "cabeza de familia" (hombre) tenía la autoridad y decidía qué se veía en la televisión o qué horarios hacían los hijos e hijas; o la autoridad del médico tampoco se cuestionaba. En la sociedad de la información las jerarquías no desaparecen, pero son cuestionadas y se ven interpeladas continuamente. Si no estamos de acuerdo con un médico solicitamos una segunda opinión. Las y los adolescentes negocian sus planes y horarios y las familias, mucho más diversas, no se sientan alrededor de un televisor a ver lo que el hombre de la casa decide con el mando. En este sentido, las personas participan y dialogan para decidir conjuntamente en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo la negociación de planes y comportamientos en la familia, o el cuestionamiento o búsqueda de segundas opiniones en medicina.

Por este motivo, el modelo disciplinar no puede funcionar en la sociedad actual. Aunque es frecuente escuchar propuestas para devolver a la escuela y al profesorado una autoridad cuestionada, no podemos pretender que esto —contrario al funcionamiento general de la sociedad actual— baste para reducir los conflictos y garantizar la convivencia en los centros.

Por otro lado, para garantizar el cumplimiento de las normas, el modelo disciplinar adopta sanciones contra quienes las infrinjan o tengan conductas disruptivas. Las medidas pueden consistir, entre muchas otras, en la suspensión de la asistencia de clase durante unos días, la derivación a programas alternativos o la expulsión del centro.

Las medidas sancionadoras y descalificadoras frecuentemente tienden a etiquetar a determinados alumnos y alumnas que ya sufren una estigmatización (como el alumnado gitano o de minorías étnicas, alumnado en zonas pobres, etc.) como "conflictivos", "violentos" o "torpes" y refuerzan estereotipos y bajas expectativas hacia ellos, que van internalizando como propias las características que se les atribuyen. Además, sean de tipo temporal o permanente, estas medidas incrementan las dificultades del alumnado por distanciarlos del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. El alejamiento de las aulas o del centro no supone una solución al problema, sino que lo que realmente consigue es acentuarlo, sin ofrecer la posibilidad de reflexión sobre actuaciones que se podrían haber acordado conjuntamente, y provocando que estos alumnos y alumnas actúen de la misma forma en el futuro.

El **modelo mediador** supone una mejora respecto al modelo disciplinar, ya que incluye a las personas implicadas en la resolución del conflicto y la gestión de la convivencia. Este modelo se caracteriza por la incorporación de una persona experta para mediar en el conflicto entre ambas partes y ofrecer respuesta dentro

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 6 5/4/19 12:47

de una determinada normativa establecida. Este modelo implica una solución reactiva, es decir, crea una respuesta cuando el conflicto ya ha aparecido y no tanto una prevención del mismo. Aunque las normas generalmente siguen siendo definidas por la autoridad, su aplicación ya no es vertical, sino que se introducen procesos de diálogo y una función arbitral. En vez de poner el foco en las sanciones y las expulsiones, se promueve el apoyo entre iguales y la superación de la culpabilidad.

El principal inconveniente del modelo mediador reside en el hecho de limitar la responsabilidad de la convivencia a determinadas personas, que deben mantener la imparcialidad durante las resoluciones. Esta forma de resolución puede generar, en algunos casos, respuestas insatisfactorias. Por ejemplo, que las partes involucradas en el conflicto acepten la resolución propuesta por el mediador/a sin tener claro cuál ha sido el proceso que llevó a ella o bien se finge aceptar la resolución propuesta por miedo a las consecuencias que tendría rechazarla, entre otras. Ese tipo de reacciones pueden no solucionar la situación de conflicto, ya que tanto el alumnado como familiares no comparten la misma percepción del problema que el experto/a que medió en la resolución.

Finalmente, el **modelo dialógico** involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite *descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan* (Flecha & Garcia, 2007). Este enfoque se centra, por lo tanto, en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, donde las personas participan en la creación de normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos, creando un mayor entendimiento y sentido por todas las personas implicadas.

En este modelo, se facilitan los espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones conjuntas. Para hacer posible este diálogo, se considera que todas las personas, sea cual sea su cultura, su nivel de estudios, etc. tienen la capacidad para intervenir, opinar y participar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención de conflictos. La responsabilidad y la capacidad de gestionar la convivencia no se limita ni a una figura con autoridad, ni a personas expertas en mediar, sino que se extiende a todas las alumnas y alumnos, profesorado y personas de la comunidad. Se trata de superar las pretensiones de poder (tan presentes en el modelo disciplinar) para dejar paso a las pretensiones de validez y las relaciones igualitarias.

El diálogo está presente en todo el proceso normativo, tanto en la elaboración de las normas como en su posterior aplicación, respondiendo a los enfoques de la ética procedimental y la democracia deliberativa (Elster, 1998). La ética procedimental establece que la eficiencia de las decisiones o de los acuerdos no depende tanto de su contenido (una norma u otra), sino principalmente del procedimiento con que se llegó a él: el consenso. Cuantas más personas y más diversas

© CREA. Community of Research on Excellence for All

estas son, más argumentos existirán y, en consecuencia, mayor la posibilidad de obtener normas válidas para todos y todas.

La democracia deliberativa, a su vez, se basa en la idea de que el diálogo y el consenso superan la votación y la confrontación entre diferentes opiniones. En una votación, dos o más posiciones se enfrentan y se establece, democráticamente, la mayoritaria. Sin embargo, en una deliberación, por medio de argumentos es posible modificar una posición inicial o presentar alternativas a ella, de modo que se llegue a un consenso. Generar espacios de diálogo previene los conflictos. Para ello es necesaria la implicación de toda la comunidad, para que todas las opiniones sean escuchadas y consideradas cuando se trata de establecer las causas y orígenes de los conflictos y en su la solución, mientras el conflicto todavía es latente.

El modelo dialógico representa un paso más para prevenir problemas de convivencia. Ello no significa que sustituya completamente los modelos anteriores, sino que éstos por si solos no erradican los problemas de convivencia. Cuando alumnado, familiares y profesorado tienen la oportunidad de opinar y participar conjuntamente en la gestión de los centros, la creación de normas y resolución de conflictos, mejoran cualitativamente la convivencia tanto en los centros como en toda la comunidad educativa. Y, finalmente, en el modelo dialógico la participación de toda la comunidad no se contrapone al aprendizaje, sino que acompaña y promueve el aprendizaje instrumental.

El siguiente cuadro resume las ideas que hemos expuesto sobre los diferentes modelos:

MODELO DISCIPLINAR	MODELO MEDIADOR	MODELO COMUNITARIO
Eliminar la situación de conflicto mediante actuaciones punitivas.	Resolver la situación de conflicto una vez ha aparecido.	Prevenir la situación de conflicto.
Autoridad.	Mediador/a.	Comunidad.
Normas verticales.	Diálogo sobre la aplicación de las normas.	Diálogo en todo el proceso normativo (ética procedimental y democracia deliberativa).
Sanciones, expulsiones, etc.	Superar la culpabilidad, apoyo entre iguales.	Participación. Ligado al aprendizaje.

En las Comunidades de Aprendizaje, la participación de la comunidad en la prevención de conflictos se fomenta en muchos espacios cotidianos. En las comisiones, la formación de familiares, las asambleas, entrando en el aula, en la biblioteca… las diferentes personas de la comunidad se conocen y establecen relaciones de confianza que permiten actuar previniendo los conflictos antes de

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 8 5/4/19 12:47

que se manifiesten más duramente. El centro educativo abierto a las familias facilita una relación abierta, no limitada principalmente a la comunicación de problemáticas, y más inmediata cuando se dan inicios de situaciones conflictivas. La presencia de familias y otros agentes educativos en las aulas reduce los conflictos en las mismas y consigue resultados que el profesorado sólo no logra.

Algunas Comunidades de Aprendizaje tienen una comisión mixta centrada en la convivencia. En esta comisión, alumnado, familiares, profesorado y otros profesionales hacen el seguimiento de posibles situaciones conflictivas. Por ejemplo, en una Comunidad de Aprendizaje, la comisión mixta comentó que en el curso de tercero de educación primaria había un niño que actuaba como líder despreciando a una parte de la clase. Algunos niños y niñas se le sumaban, en parte por evitar ser víctimas de su desprecio, y otros estaban a disgusto en numerosas situaciones. La comisión de convivencia decidió hablar con los padres y madres del curso y, en concreto, con la madre del niño que actuaba como líder. La madre, acostumbrada al carácter dialogante de la dirección y la comunidad escolar, reconoció que su hijo tenía ese tipo de comportamiento. Los padres y madres del curso en concreto decidieron, en vez de castigar a este niño o de establecer mecanismos de mediación, ir al aula hablar con los niños y niñas y participar en diversas sesiones de grupos interactivos, promoviendo cambios en las diferentes relaciones dentro del grupo.

El modelo dialógico puede organizarse en un procedimiento concreto para consensuar una norma entre toda la comunidad, como se explica a continuación.

Consenso de una norma

El procedimiento del consenso de las normas consiste en una deliberación del conjunto de la comunidad educativa alrededor de la creación de normas, empezando por una sola que todo el mundo se comprometa a cumplir.

Fuente: Escuela La Paz, Albacete.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Características de la norma a consensuar

Existen diferentes ejemplos de aplicación de normas que los centros de Comunidades de Aprendizaje han acordado. Para elegir una norma adecuada y que incluya todas las visiones es importante que ésa cumpla unas determinadas condiciones. Las ilustraremos con el ejemplo de una de las normas adoptadas en una Comunidad de Aprendizaje: *Que ningún niño o niña pueda ser insultado o agredido por su forma de vestir.*

1. *Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades*. Aunque una persona no esté de acuerdo con el uso de determinadas piezas (por ejemplo, la minifalda, o el velo, o una gorra), puede estar de acuerdo en que ello no sea un motivo de agresión.

2. *Que tenga relación directa con un tema importante en la vida de los niños y niñas*. Se trata de buscar normas que incidan directamente en las vidas de los niños y niñas, que ayuden a resolver problemas reales de convivencia. La mayoría de normas que proponemos están centradas en necesidades percibidas por el profesorado o demás personas adultas (como, por ejemplo, la puntualidad o el respeto al material). Aunque son importantes, para la elección de una norma a consensuar, debe ser relevante en primer lugar para las niñas y niños. Ser insultado u agredido según la ropa que se lleve (o ver cómo otros y otras sufren una agresión) supone un malestar emocional evidente y tiene consecuencias en el comportamiento, seguridad e inhibición en diferentes contextos distintos de la escuela.

3. *Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad*. Que, al menos a nivel de discurso, en el conjunto de la sociedad (más allá del centro o la clase) se manifieste el apoyo a esta norma. En el caso del vestir, la sociedad en conjunto está en contra de las agresiones (aunque haya controversias por el vestir).

4. *Que se incumpla reiteradamente*. Sin embargo, a pesar del apoyo verbal, hay normas que se incumplen reiteradamente. En las escuelas, lamentablemente es muy frecuente que algunos chicos levanten las faldas a las niñas, otras reciban insultos racistas si llevan velo, o se hagan desprecios por el estilo o la calidad de la ropa.

5. *Que responda a un comportamiento posible de eliminar*. La norma debe ser suficientemente acotada para que sea posible de eliminar, es decir, hay que concretar en comportamientos claramente identificables y cambiables (es más difícil eliminar sentimientos o comportamientos muy generales como "cualquier desprecio verbal", por ejemplo).

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 10 5/4/19 12:47

6. *Que, con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños*. Con el consenso de una norma, no sólo se soluciona un conflicto concreto, sino que la comunidad aprende que es capaz de resolver cualquier conflicto en próximas actuaciones futuras, siendo un buen punto de partida para crear otras normas y saber que el entendimiento es posible.

Pasos para asegurar el diálogo y participación de toda la comunidad

Para decidir y respetar la norma, se propone un proceso dialógico que puede durar unas semanas, basado en siete pasos y en la participación de toda la comunidad.

1. Una comisión mixta (profesorado, familiares y alumnado) debate y propone una norma para el conjunto de la comunidad.

2. Se expone la propuesta de la norma en el claustro y en una asamblea de la comunidad. Se debate entre el profesorado y en la asamblea de la comunidad con la máxima participación posible.

3. Miembros de la comisión mixta difunden la norma pasando por todas las clases, donde los delegados de las clases van recogiendo los comentarios, reflexiones, propuestas de cambios y los mecanismos para que se pueda asegurar el cumplimiento de la norma.

4. Las delegadas y delegados del alumnado debaten la concreción de la norma y su aplicación con el apoyo de los miembros de la comisión mixta.

5. Se convoca una asamblea donde las delegadas y delegados del alumnado explican al profesorado, familiares y comunidad el resultado de sus deliberaciones. También recogen las valoraciones de todos ellos esos agentes, que devuelven a sus respectivas clases en presencia de la profesora o profesor tutor/a y de una representación de la comisión mixta.

6. Toda la comunidad vela por la aplicación de la norma y su revisión continúa, seguimiento que se pone en común, sin delegar. Todo el proceso es llevado a cabo a través de los representantes de aulas y de la comisión mixta.

7. El proceso se acompaña con formación mediante tertulias dialógicas, debate de textos, video fórums y otras actividades que se decidan.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Para saber más
Ejemplos del modelo prevención y resolución de conflictos

Suplemento Periódico Escuela (marzo 2012). Herramientas para el trabajo del profesorado:

http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/254/Suplemento-Periodico-Escuela-Convivencia [Consultado en febrero de 2019]

Melgar, P., Pulido, M.A. & Valverde, B. (2016). Modelo dialógico de resolución de conflictos. *Revista Padres y Maestros*, 367 http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7120/6953 [Consultado en febrero de 2019]

10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género

La violencia es una realidad devastadora que afecta a escuelas de todo el mundo. Por ejemplo, UNICEF (2017) indica que 130 millones de estudiantes de entre 13 y 15 años en el mundo sufren violencia en el entorno escolar; que 1 de cada 3 estudiantes europeos y europeas en esta franja de edad experimentan *bullying* de forma regular y que aproximadamente 1 de cada 10 reconoce haber intimidado a otros compañeros y compañeras. Además, nuevas formas de acoso como el *ciberbullying* están ampliando el alcance y la intensidad de la problemática.

Las consecuencias de la violencia y el acoso escolar han sido estudiadas en profundidad (Farrington, Loeber, Stallings & Ttofi, 2011). Actualmente sabemos que los y las estudiantes que sufren violencia en el contexto escolar tienen más probabilidades de experimentar abandono y fracaso escolar. Además, se han destacado las graves repercusiones que esta tiene en el desarrollo físico y psicológico del alumnado, incluyendo trastornos como la depresión, la ansiedad y pensamientos suicidas. Lamentablemente, en los últimos años se han identificado numerosos casos a nivel internacional de jóvenes que han acabado con sus vidas como consecuencia de prolongadas situaciones de acoso escolar y *ciberbullying* (Smith et al. 2008; Whittaker & Kowalski, 2015).

Esta situación contrasta con la realidad percibida por muchos profesores, profesoras y miembros de la comunidad educativa ya que los estudios apuntan a que a menudo se trivializa la existencia y consecuencias de la violencia escolar. Por ejemplo, Goldman (2007) afirma que el profesorado pasa más tiempo con los alumnos y alumnas, pero identifican y denuncian menos situaciones de violencia. Además, en muchos casos el profesorado improvisa para dar respuesta a las situaciones de violencia escolar y en numerosas ocasiones, ante la duda sobre qué hacer, se abstiene de intervenir. Otras veces se justifica la agresión restándole importancia o se naturaliza diciendo que "son cosas de niños" o "que forma parte del aprendizaje". Frecuentemente, el profesorado "pone fin a la situación de conflicto" invitando a agresor/a y víctima a darse un abrazo, un beso o recordando

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 12 5/4/19 12:47

la importancia de ser amigos/as. ¿Qué mensaje estamos ofreciendo a los y a las menores cuando les incitamos a establecer muestras de afecto con alguien que les agredió o les despreció?, ¿debemos ser amigos y amigas de aquellas personas que nos tratan mal?, ¿o por el contrario debemos aprender a rechazarlos y a elegir aquellas que nos tratan bien?

El posicionamiento contra la violencia y la capacidad de elegir personas no violentas con las que establecemos relaciones supone la implicación de toda la comunidad educativa. Además, si la socialización empieza al nacer, las intervenciones preventivas contra la violencia deben iniciarse desde edades tempranas. Tal y como afirma Oliver (2014) debemos mostrar tolerancia 0 a la violencia desde los 0 años. Para entender cómo podemos ofrecer este tipo de socialización es necesario identificar la existencia de una socialización mayoritaria (aunque no única ni exclusiva) que promueve una vinculación entre atracción y violencia. Además, será necesario adoptar enfoques preventivos. Estos elementos son desarrollados en el siguiente apartado.

Para saber más

Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar

http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Gui%CC%81a02.pdf

[Consultado en febrero de 2019]

Artículos

Martín, N., & Tellado, I. (2012), Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (3), 300-319. doi: 10.4471/generos.2012.14.

Oliver, E. (2014) Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge, *Qualitative Inquiry, 20* (7), p. 902-908

¿Qué es la socialización preventiva de la violencia de género?

Diversos estudios indican que una gran mayoría de problemas de convivencia que acontecen en los centros educativos tienen su origen en las relaciones afectivas y/o sexuales entre chicos y chicas, aunque en muchos casos el profesorado y el conjunto de la sociedad (educadores y educadoras, familiares, etc.) lo perciban como otro tipo de problemáticas (Puigvert, 2014).

Tomemos un ejemplo frecuente. Marta, una chica de 13 años, tiene una relación esporádica con Toni, uno de los chicos más populares de su clase y que

© CREA. Community of Research on Excellence for All

antes salía con otra chica del grupo. En un primer momento se siente afortunada por haber "conseguido" estar con un chico tan deseado. Incluso cuando Toni se desentiende, enseguida, de ella, Marta siente —y quiere sentir— que ha entrado en la esfera de las chicas que tienen éxito, ya que pronto otros se interesan por ella. Haciendo caso de algunas amigas, se "lanza" a hacer cosas de las que en un principio no habría hecho, y sale con diversos chicos de su curso y de otros, accediendo también a hacerse fotos "atrevidas" para ellos. Sin embargo, no pasa mucho tiempo para que la sensación de éxito de Marta se convierta en amargura y sufrimiento, porque tanto chicos como chicas empiezan a hablar mal de ella, a escribir por las paredes que es una guarra y una puta, a mandar mensajes ofensivos por el móvil, pasarse fotos, y hacer bromas groseras en el *Facebook* y en aplicaciones como *Gossip*. Cuando Toni empieza a salir con otra chica, la situación se vuelve todavía peor, y para Marta ir al instituto se convierte en una pesadilla. Un día, en la hora del recreo, los insultos se hacen públicos y ella intenta defenderse gritando a las que antes eran amigas suyas.

El profesorado interpreta esta situación sólo como un conflicto puntual entre las chicas, y la actitud de Marta como desinterés por el colegio y peor comportamiento. Puede que les pidan que hagan las paces, o que las castiguen a todas. Pero la pelea es sólo la punta de un iceberg. Al no darse cuenta de toda la situación que está por debajo, el profesorado puede hacer bien poco para ayudar a resolver el conflicto y los sentimientos reales.

La ceguera del profesorado ante los procesos de socialización en las relaciones afectivo-sexuales de los chicos y chicas impide tanto identificar correctamente los problemas que acontecen en las aulas a diario, como dar respuestas adecuadas a los mismos. A su vez, dificulta que las niñas y niños tengan la oportunidad de vivir

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 14 5/4/19 12:47

relaciones libres de violencia, con la relevancia que ello tiene para su aprendizaje y para el resto de su vida. Como decía Jesús Gómez:

> *Todas las chicas y chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas antesala de una vida insatisfactoria* (2004: 139).

Para ofrecer esta educación, debemos considerar lo que la investigación y el feminismo internacional plantean sobre las relaciones afectivas y sexuales entre los y las jóvenes, y evitar las ocurrencias y errores, frecuentes y nefastos, que encontramos en este ámbito.

En efecto, existe una grave confusión generalizada tanto en los programas de promoción de la convivencia escolar (que no identifican la raíz afectivo-sexual de la inmensa mayoría de los conflictos existentes) como en los programas de prevención de la violencia de género para adolescentes y jóvenes.

Estos errores empiezan en la propia concepción de la violencia de género y su incidencia entre las personas jóvenes. Incluso en la definición de la violencia de género que establece la Ley Española contra Violencia de Género de 2004 (a pesar del indudable avance que esta Ley supuso) ésta se limita a la que se da en relaciones estables, sean presentes o pasadas.

Artículo 1. Objeto de la Ley

1. *La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.*

Sin embargo, la comunidad científica internacional no establece que la violencia de género sea propia de relaciones afectivas-sexuales estables, sino que es propia de todo tipo de relaciones, estables o esporádicas, y que se aprende fundamentalmente en las citas, relaciones esporádicas o "*dates*" (en inglés) en el término mayormente utilizado.

Si los asesores o asesoras que participaron en hacer la Ley (de diferentes partidos políticos) hubieran consultado o tenido en cuenta las evidencias científicas existentes habrían incluido, sin duda, las relaciones esporádicas o "*dates*" en la definición de violencia de género. De hecho, posteriores leyes autonómicas han incorporado ya esta forma de violencia de género (Valls, Puigvert, Melgar, García-Yeste, 2017).

© CREA. Community of Research on Excellence for All

El profesorado debe conocer que las evidencias científicas demuestran que la violencia de género es frecuente y abundante entre chicos y chicas muy jóvenes, y que se da en muchas relaciones esporádicas (Oliver & Valls, 2004). Además de la gravedad de las agresiones, abusos y malestar que causan, esta violencia de género tiene una enorme influencia en relaciones posteriores. Así, diversas investigaciones han concluido que quienes han sufrido violencia de género en su adolescencia tienen más riesgo de sufrirla en su juventud y adultez; que la posibilidad de ser víctima de violencia de género en la juventud tiene más que ver con las primeras experiencias afectivas – sexuales que con los posibles malos tratos infantiles (Oliver & Valls, 2004; Smith, White, & Holland, 2003).

¿Cómo evitar que otras Martas se "enganchen" de quienes después las insultan, que otras tengan primeras experiencias frustrantes y humillantes, que en nuestros centros educativos se den comportamientos sexistas y agresiones a la libertad de las niñas y adolescentes, que situaciones como estas puedan acabar trágicamente o impedir la felicidad de nuestros alumnos y alumnas actuales?

Igual que la pelea en el recreo representa sólo la punta del iceberg, cuya base no conseguimos ver los y las profesionales, de la violencia de género que afecta a jóvenes y adolescentes. Debajo de casos tristemente conocidos como el asesinato de una chica de 17 años por parte de su ex novio en 2009 o el de otra joven en una relación esporádica de una noche de verano, están procesos profundamente arraigados en nuestra sociedad que, sin embargo, frecuentemente no sabemos ver. Y el hecho que los asesinos de estas chicas jóvenes lleguen a tener clubs de fans, como en el caso del asesino confeso de Marta del Castillo, refleja el enorme trabajo que queda por hacer.

Por suerte, las ciencias sociales y el feminismo nos dan ya elementos para intervenir: las ciencias sociales llevan décadas demostrando el carácter social de la atracción y del amor. Es decir, nos atraen y nos enamoramos de unas personas o de otras no por un determinismo biológico sino en función de las interacciones sociales y culturales, de lo que aprendemos en nuestra socialización.

La investigación pionera de Jesús Gómez (2004) sobre la socialización en el amor especialmente en jóvenes y adolescentes demuestra la existencia de una socialización mayoritaria (aunque no única ni exclusiva) que promueve una vinculación entre atracción y violencia. Esto significa que, desde muchos agentes socializadores, entre ellos los *mass-media* (anuncios, películas, canciones, etc.) se transmite que los modelos de relación violentos o potencialmente violentos son perjudiciales pero excitantes, mientras que los modelos de relación igualitarios son convenientes, pero aburridos. Pensemos por un momento… el modelo masculino que una serie televisiva "nos vende" como el atractivo ¿cuántas veces es el más solidario y dialogante?, ¿cuántas veces es el más conflictivo o incluso violento? Si pensamos en cualquier película, pero también novela en la que nos presentan relaciones "apasionadas", ¿cuántas veces son relaciones conflictivas o incluso violentas?, ¿cuántas veces son relaciones basadas en el diálogo y el res-

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 16 5/4/19 12:47

pecto? Los *mass-media* son un ejemplo muy claro, pero son sobretodo reflejo de esta socialización mayoritaria en la que influyen todas las interacciones, también la familia, el centro educativo y, principalmente, el grupo de iguales y las propias relaciones afectivo-sexuales que las personas van estableciendo (Flecha, Pulido & Christou, 2011).

Ahora bien, partiendo de que el amor y la atracción son fruto de las interacciones sociales, esto significa que esta socialización mayoritaria que vincula atracción y violencia puede cambiarse. Frente a la socialización en la violencia de género, Gómez planteó como modelo alternativo la unión de la ternura y amistad con excitación y deseo en una misma relación (o relaciones), independientemente de su duración. El autor nos lo explica como: *La insatisfacción de las relaciones basadas, bien en ligar (pasión sin amor), bien en la estabilidad (amor sin pasión), sólo puede superarse uniendo en la misma persona ternura y excitación, amistad y pasión, estabilidad y locura* (Gómez, 2004:99).

La socialización preventiva de la violencia de género consiste en generar interacciones sociales que promuevan la atracción hacia los modelos igualitarios y el rechazo hacia los modelos violentos (Gómez, 2004; Puigvert, 2014). De hecho, no todas las personas están socializadas en la atracción hacia la violencia, aunque ésta sí sea la socialización mayoritaria. Se trata, por tanto, de potenciar esa socialización que transmite la igualdad como atractiva y excitante. La socialización preventiva de la violencia de género permite además influir y modificar las preferencias y gustos de las personas que están socializadas en la atracción hacia la violencia. Si el amor y la atracción son sociales, los diálogos permiten transformar el deseo existencia hacia la violencia en deseo hacia los modelos más igualitarios.

Lenguaje de la ética y lenguaje del deseo

Muchos programas educativos en coeducación y prevención de la violencia de género consisten en pretender fomentar relaciones igualitarias y chicos igualitarios únicamente desde el lenguaje de la ética, de los valores, de lo que está "bien" y lo que está "mal". Mientras desde el lenguaje de la ética nos centramos en cómo ser no sexista, repartir igualitariamente las tareas domésticas entre chicos y chicas, respetar, etc., desde el lenguaje del deseo y al mismo tiempo que se desarrollan estos programas, la mayor parte de la socialización (de los medios, películas, redes, conversaciones informales) refuerza la atracción por la violencia hacia chicos y hombres violentos.

La vinculación entre atracción y violencia se fomenta en parte, como decíamos anteriormente, por esa separación entre lo "conveniente" pero aburrido y lo "no conveniente" pero excitante. Si sólo utilizamos el lenguaje de la ética es decir "lo conveniente" y lo "no conveniente" no atacamos la raíz del problema que está en qué nos resulta excitante y atractivo (Castro & Mara, 2014; Duque, 2015).

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Esta cita referenciada en la investigación de Gómez (2004) refleja la dicotomía entre el lenguaje de la ética y el del deseo que experimentan algunas chicas, con las declaraciones de una adolescente en la revista Ragazza:

> *Mis papás me dicen que me case con un chico bueno. Y yo les hago mucho caso; hasta que me tenga que casar, me dedico a divertirme con chicos malos.*

Este ejemplo expresa la doble moral que se da en repetidas ocasiones: por un lado, está el lenguaje de la ética de lo que representa que está "bien" que dicen el padre y la madre, y por otro, lo que en este caso esta chica desea y cómo se actúa en consecuencia. El lenguaje del deseo se refiere a lo que "gusta", lo deseable, atractivo. Este se transmite en películas, anuncios, canciones, etc. y también en muchas interacciones personales. Es por ello, que es necesario trabajar desde el lenguaje del deseo para poder vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo los modelos igualitarios alternativos. El objetivo no es que las personas "repriman" sus deseos aceptando lo que "les conviene" ya que no les atrae porque es "lo bueno", sino que, se trata de que la socialización preventiva de la violencia de génere una deseo y atracción hacia estos modelos "convenientes", que "lo bueno" sea lo excitante.

El profesorado y las personas profesionales que aportan los programas de formación no son solamente quienes modifican el lenguaje del deseo. Habitualmente son las interacciones de los y las jóvenes con el grupo de iguales, como son los amigos y amigas, hermanos y hermanas de edad cercana, voluntarios y voluntarias jóvenes, etc. las que más influencia ejercen en estos cambios. Por este motivo, para el desarrollo de una socialización preventiva de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales, se destaca la importancia del modelo dialógico, en el que mediante la participación de todos los agentes educativos (compañeros y compañeras, familiares, voluntariado, hermanos y hermanas), se crean espacios de diálogo sobre temas que tienen una relación directa con las vidas de los niños, niñas y jóvenes. Además, el diálogo transformador se da cuando participan mujeres diferentes (Aubert, Melgar, Valls, 2011; Oliver, Soler, & Flecha, 2009; Padrós, 2014), que introduzcan no sólo el lenguaje de los valores (necesario) sino también el del deseo. Este diálogo con múltiples voces es el que más favorece la educación en las emociones y en los sentimientos, aunque contradice enfoques que se están divulgando en muchos programas de educación emocional.

Modelos de masculinidad y su relación con la prevención de la violencia de género

La prevención de la violencia de género también pasa por trabajar el tema de la masculinidad desde un rechazo hacia los modelos violentos de masculinidad y una promoción de masculinidades no violentas. Pero este tema de nuevo ha sido trabajado desde el lenguaje de la ética, resultando poco atractivo para muchos chicos y chicas y nada efectivo en la superación de la violencia de género. Anteriormente hemos argumentado que existe una socialización mayoritaria (no única

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 18 5/4/19 12:47

ni exclusiva) que promueve la atracción hacia el modelo masculino violento. Si en este contexto trabajamos, a través del lenguaje de la ética la promoción de masculinidades igualitarias y obviamos la existencia de esta atracción hacia la violencia, el resultado es nefasto. Muchos programas coeducativos promueven masculinidades con comportamientos igualitarios (repartición de tareas, no violentos, etc.) que en muchos casos son contemplados como éticamente necesarios por las jóvenes pero que no resultan atractivos ni excitantes . De este modo, transmitimos de nuevo desde el lenguaje de la ética que el chico "conveniente", que evidentemente es el igualitario, es "bueno" pero no es excitante. Como consecuencia, muchos chicos no querrán ser el chico igualitario sino el "no igualitario" al que socialmente se le considera más atractivo. Por ejemplo, un adolescente planteaba después de un taller sobre masculinidad en el que se le enseñaba a no ser violento, realizar tareas domésticas y tratar bien a las chicas: *A mí todo eso me parece muy bien. De hecho, yo ya lo hago, pero mi pregunta es: ¿por qué no ligo?*

Para poder trabajar la masculinidad desde la socialización preventiva de la violencia de género es necesario primero partir de unas premisas básicas. En el terreno de las relaciones afectivo-sexuales, se distinguen tres tipos de modelos: masculinidad tradicional dominante, masculinidad tradicional oprimida y nuevas masculinidades alternativas (Castro Sandúa & Mara, 2014; Duque, 2015; Flecha, Puigvert, & Ríos, 2013). **La masculinidad tradicional dominante** se basa en el dominio y menosprecio hacia las mujeres. Es la masculinidad creadora de la violencia de género y de la doble moral. La vinculación de este modelo con la atracción genera relaciones basadas en la violencia de género. **La masculinidad tradicional oprimida** describe a hombres sumisos, cuyas relaciones carecen de pasión. Es decir, en muchos casos estos hombres son erróneamente percibidos como "buenos e igualitarios" pero no resultan atractivos para la mayoría de las chicas. Las teorías y actuaciones que se basan sólo en el lenguaje de la ética, olvidando el lenguaje del deseo, promueven este tipo de masculinidad. Estas dos masculinidades tradicionales (dominante y oprimida) han existido siempre. A veces, la masculinidad oprimida, no violenta, se ha identificado equivocadamente como una nueva masculinidad, cuando en realidad, como comentábamos, ha existido siempre. Tampoco se trata de una masculinidad alternativa porque es "la otra cara de la misma moneda" de la masculinidad tradicional dominante. La masculinidad oprimida no es la causante de la violencia de género, no es culpable, como no lo son las víctimas de dicha violencia. Sin embargo, su posición de oprimida, la lleva a no contribuir a la superación de la violencia de género, a alimentar la existencia de la masculinidad dominante. Es decir, para que haya masculinidades violentas atractivas ha de haber también masculinidades igualitarias no atractivas. Para que haya hombres "no convenientes" que se consideren excitantes ha de haber hombres "convenientes" a los que se ha "vaciado" de atractivo.

En contraposición, las nuevas masculinidades alternativas rompen con esta dicotomía de opresor y oprimido pues son un modelo "conveniente" y excitante, igualitario y atractivo, todo en el mismo modelo. Estas masculinidades representan un modelo diverso de hombres que tienen relaciones igualitarias basadas en

© CREA. Community of Research on Excellence for All

el deseo y en el amor. Son hombres atractivos que no ejercen la dominación ni el desprecio, son hombres igualitarios que no aceptan ser el grupo oprimido ni por la masculinidad dominante ni por algunas mujeres. Son hombres que rechazan cualquier forma de violencia en las relaciones entre las personas. A la vez, son seguros y valientes frente a situaciones de violencia de género, ya que defienden a las víctimas y se posicionan en contra de los agresores. Además, en el terreno de las relaciones afectivo-sexuales son hombres que no aceptan relaciones con mujeres que los buscan para acomodarse, después de "divertirse con los malos". Es un modelo masculino que sólo mantiene relaciones afectivo-sexuales con las mujeres que les desean y a las que les excita su trato igualitario. Este modelo de masculinidad alternativa es el que realmente rompe con la violencia de género, ya que rompe la vinculación entre atracción y violencia. De nuevo, nos encontramos con la necesidad de trabajar desde el lenguaje del deseo. La promoción de masculinidades alternativas desde únicamente "lo bueno" y "lo malo", el hombre que "te conviene" y que "no te conviene", mayoritariamente no genera en las chicas deseo hacia la masculinidad no violenta ni genera en los chicos deseo de ser este tipo de masculinidad.

Para saber más:

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona. El Roure.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2* (1), 88113.

Oliver, E. (2014) Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge, *Qualitative Inquiry, 20* (7), p. 902-908

Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry 20* (7), p. 839-843.

Algunos errores en la educación emocional

Para conseguir los cambios mencionados anteriormente, es necesario evitar algunos de los errores y confusiones generados por algunos programas de educación emocional que se imparten sin basarse en evidencias científicas.

No contemplar los sentimientos

Actualmente, existen intervenciones educativas en las aulas que se centran en la educación emocional, dejando de lado la importancia de los sentimientos.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 20 5/4/19 12:47

Aunque existen diferencias entre conceptos en las diversas lenguas, es necesario distinguir entre sentimientos y emociones. Eric Kandel, Premio Nobel en Medicina y principal autor contemporáneo en neurociencia, realiza una clara distinción entre estos elementos. Además, describe los diferentes circuitos y respuestas cerebrales que entran en juego tanto en el caso de los sentimientos como en el de las emociones:

> *Los estímulos nocivos y placenteros poseen efectos dobles. Primero, desencadenan respuestas autónomas y endocrinas, integradas por estructuras subcorticales, que alteran de forma inmediata los estados internos, preparando así al organismo para el ataque, la huida, el sexo u otras conductas adaptativas. Estos comportamientos son de ejecución relativamente simple y no requieren un control consciente. Después entra en juego un segundo conjunto de mecanismos, que afectan a la corteza cerebral. El procesamiento cortical de estímulos de importancia emocional conlleva una experiencia consciente de la emoción (sentimiento), así como la producción de señales hacia los centros inferiores que pueden suprimir o potenciar las manifestaciones somáticas de las emociones.* (Kandel, Schwartz & Jessell, 2001: 995).

En la línea del análisis de Kandel, diversos autores y autoras han afirmado que lo que diferencia al ser humano de otros seres vivos no es la capacidad de experimentar emociones (tanto animales como seres humanos tienen emociones), sino los sentimientos, ya que estos conllevan una experiencia consciente de la cual sólo los seres humanos somos capaces. Por lo tanto, desde la educación será esencial trabajar en la esfera de los sentimientos para reforzar las emociones positivas y transformar las emociones negativas.

Por ejemplo, sentimientos como la amistad y el amor tienen una influencia enorme en la posterior vida personal, académica o profesional de los niños y niñas (Dunn, 2004). Las emociones que se oponen al amor y a la amistad generan rápidamente emociones negativas (celos, frustración, desconfianza) que deterioran las relaciones interpersonales y la propia vida de quien las experimenta. Por lo tanto, la educación emocional que contribuye a aspectos clave como la superación del sexismo y la violencia de género es aquella que se vincula estrechamente a la educación en sentimientos como la amistad y el amor.

Es importante mencionar que este tipo de sentimientos no se aprenden en sesiones especiales, sino que se generan día a día a través de actividades ordinarias y actitudes en el centro. Por ejemplo, en las Comunidades de Aprendizaje sentimientos como la amistad y la solidaridad se trabajan cotidianamente a través de la aplicación de actuaciones educativas de éxito, las cuales se basan en el diálogo igualitario y la igualdad de diferencias. Uno de los ejemplos que encontramos en las Comunidades de Aprendizaje son los Grupos Interactivos, en los que los y las estudiantes se apoyan unos a otros diariamente y actúan para que ningún compañero/a quede atrás o excluido/a. El impacto de los Grupos Interactivos va más allá del aula. Cuando el alumnado está fuera de la clase, aquel

© CREA. Community of Research on Excellence for All

a quien han estado ayudando o de quien han recibido ayuda ya no es "otro/a" de quien puedan desentenderse, sino un amigo o una amiga a quien proteger y acoger. El propio alumnado percibe este aprendizaje en sentimientos y en valores ya que muchos de ellos y ellas afirman que los Grupos Interactivos les ayudan a ser más amigos y amigas y a mejorar las relaciones en todos los espacios, dentro y fuera del centro escolar.

En contraposición, las Comunidades de Aprendizaje no implementan programas de educación emocional los cuales no se basan en evidencias científicas. Por ejemplo, en ningún momento se "fuerza" a niños y niñas a tocarse y masajearse como forma de comunicación y expresión emocional. De hecho, todas las orientaciones internacionales de prevención de abusos a menores pasan por enseñar a que nadie toque el cuerpo. Estas actividades, que incitan al contacto corporal aun cuando los niños y niñas no están cómodos con ello o con quienes les tocan, van totalmente en contra de la libertad de los y las menores y favorecen el acoso y la violencia. Por el contrario, en las Comunidades de Aprendizaje se sigue las recomendaciones aportadas por la comunidad científica, las cuales destacan la importancia de fomentar la libertad de elegir quién, cuándo y cómo toca el cuerpo de cada niño o niña (Oliver, 2014).

El amor ideal

En cuanto al sentimiento del amor, encontramos que en algunos programas de coeducación o de prevención de la violencia de género se da una confusión no basada en evidencias científicas. El error en que caen consiste en responsabilizar al amor ideal de la violencia de género en las relaciones de las chicas y chicos. No hemos hallado ninguna evidencia científica que afirme que socializarse en el amor ideal genere violencia de género (Duque, 2015; Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). Si revisamos los cuentos de príncipes y princesas podemos identificar que en muchos casos reproducen roles tradicionales de género y que se centran únicamente en modelos de relaciones heterosexuales y monógamas. No obstante, desde la perspectiva de la socialización en la atracción hacia la violencia, identificamos que no hay ningún príncipe de ningún cuento que pegue o maltrate a la chica de la que está enamorado. Además, no hay ninguna princesa en ningún cuento de hadas que se enamore de alguien que la maltrata. Por lo tanto, estos cuentos pueden contener elementos sexistas, pero no promueven el deseo hacia una persona que maltrata.

Las víctimas de violencia de género son mujeres de todos los perfiles, no son exclusivamente mujeres que siguen un modelo tradicional de feminidad. Muchas mujeres que han vivido en un modelo tradicional de familia y del rol de mujer han sufrido violencia de género y muchas no; muchas mujeres que han roto con esos modelos tradicionales han sufrido violencia de género y muchas no. De hecho, los programas de prevención de violencia de género centrados exclusivamente en superar estereotipos sexistas no han conseguido erradicar la violencia de género.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 22 5/4/19 12:47

La existencia de violencia de género entre jóvenes y adolescentes educadas en escuelas coeducativas, educadas en superar los roles tradicionales femeninos, es un hecho evidente.

Además, las mismas personas y programas que critican el amor ideal a menudo defienden modelos violentos que aparecen en muchas películas, libros, canciones, etc. Como por ejemplo "El perfume", que exalta un asesino de mujeres, o la película "Tres metros sobre el cielo", entre otros. Se considera "sumisa" a la princesa del cuento de hadas que se entrega a quién la ama y la trata bien, mientras se considera "liberada" a la protagonista de "50 sombras de Grey" que firma un contrato de sumisión. En contraposición a esta concepción, Flecha y Puigvert (Duque, 2015) aportan una definición de amor ideal basada en la diversidad, libertad y ausencia de violencia:

> *Planteamos el «amor ideal» del Siglo XXI como diverso y plural. El amor ideal no va asociado a ninguna opción sexual en particular ni forma de relación en concreto, ni tiempo de duración específica y sí tiene un rasgo común: ausencia de violencia de género. La socialización en el deseo hacia el «amor ideal» contribuye a prevenir la violencia de género, ya que conjuga ausencia de violencia de género con libertad sexual y libertad de elección en las relaciones. (Duque 2015:15)*

Las adolescentes que buscan encontrar chicos que se enamoren de ellas (independientemente de la duración de la relación) y que creen en ese ideal tienen más probabilidades de "hacerse valer" y de no rebajarse a relaciones humillantes que las chicas que, desengañadas, creen que el amor no existe o asocian la pasión a la violencia.

Para Profundizar:

Vídeo sobre socialización preventiva. Ponencia de Ramón Flecha y Lídia Puigvert. Ikas komunitateak Euskadi.
https://www.youtube.com/watch?v=7o3f8rhKO30
[Consultado en febrero de 2019]

Vídeo sobre memoria y socialización preventiva. Ponencia de Sandra Racionero. Universidad Loyola-Andalucía.
https://www.youtube.com/watch?v=Z_xn0hd-kII&t=3916s
[Consultado en febrerode 2019]

¿Cómo implementar la socialización preventiva en las escuelas?

Una vez hemos expuesto las bases teóricas que fundamentan la línea de socialización preventiva de la violencia de género, aportamos algunas orientaciones

© CREA. Community of Research on Excellence for All

que ayudan a clarificar cómo las Comunidades de Aprendizaje implementan este enfoque en sus centros educativos. Concretamente destacamos cinco líneas de actuación:

1. Implementación de **actuaciones educativas de éxito** que garantizan una mejora del aprendizaje y de la convivencia para todos y todas, como por ejemplo los Grupos Interactivos o las Tertulias Literarias Dialógicas.

2. Introducción de prácticas y lenguajes que garanticen **espacios escolares libres de violencia desde los 0 años**.

3. Desarrollo de **principios normativos** a través de un proceso de democracia deliberativa basado en el diálogo igualitario, basado en evidencias científicas.

4. **Apertura de espacios de diálogo** en las escuelas sobre los modelos de socialización preventiva en los que participe toda la comunidad.

5. Potenciar la **amistad, solidaridad y apoyo** hacia las personas que sufren cualquier tipo de violencia, no hacia aquellas que agreden. Promover la prevención y la intervención entre iguales (*bystander-intervention*).

A continuación, aportamos algunas orientaciones sobre el Club de los Valientes, una iniciativa que están llevando a cabo algunas Comunidades de Aprendizaje para poner en práctica algunos de los elementos descritos.

10.2.1. Solidaridad y apoyo a las víctimas: el Club de los Valientes

El Club de los Valientes es una de las formas de poner en práctica los elementos que hemos expuesto anteriormente: la socialización del atractivo hacia modelos no violentos como clave para la prevención de la violencia de género; la tolerancia 0 de la violencia desde los 0 años y la implicación de toda la comunidad educativa en el posicionamiento contra la violencia. Además, esta actuación se centra en potenciar el diálogo y el liderazgo de todo el alumnado en la prevención de la violencia y en la creación de un ambiente seguro. En este sentido, el Club de los Valientes se sustenta en un amplio bagaje de estudios científicos que destacan la importancia de las *bystander interventions* (intervenciones de los "espectadores") y del papel de la amistad y la solidaridad como elementos protectores contra la violencia de género. Por un lado, diversos autores han identificado el rol de las amistades verdaderas como un elemento preventivo del *bullying* y han destacado que las redes informales de amistad son, en muchos casos, los sistemas más efectivos de apoyo a las víctimas (Dunn, 1986; Tofi & Farrington, 2012). Por otro lado, numerosos estudios destacan que en la prevención y en los esfuerzos de intervención contra la violencia es necesario que los compañeros

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 24 5/4/19 12:47

y compañeras dejen de ser espectadores pasivos y cómplices del agresor para convertirse en agentes activos que se posicionan y aportan apoyo, asistencia y solidaridad a la víctima (Morales y altr. 2016). Además, las interacciones entre iguales pueden ser un factor clave a la hora de identificar las situaciones de violencia. De hecho, en la mayoría de los casos el alumnado accede a información a la cual el resto de comunidad educativa (profesorado, familiares, etc.) no consigue llegar. Por lo tanto, al implicar directamente al alumnado en la lucha contra la violencia de género también estamos ampliando las posibilidades de prevenirla e identificarla.

El Club de los Valientes consiste en crear un grupo de alumnos y alumnas que se posicionan contra la violencia, la denuncian, saben tratar bien a los y las demás y valoran la amistad. Los objetivos principales de esta actuación son:

- Dotar al alumnado de **formas de defenderse libres de violencia**.
- Fomentar entre el alumnado la **libertad para decidir** y que sus decisiones sean respetadas. "No es no".
- **Apoyar a la víctima** para que se sienta protegida y apoyada cuando denuncia una agresión.
- **Romper con la "ley del silencio"** y con el estigma del "chivato".

El Club de los Valientes se opone a la dinámica presente en la mayoría de centros educativos en la que la persona que padece la violencia queda aislada. Asimismo, a aquellas dinámicas en las que las personas que se atreven a denunciar son acosadas. Muchos niños y niñas no se atreven a denunciar por el miedo al rechazo social, a que les llamen "chivatos", y en cambio quienes agreden suelen contar con el reconocimiento. La única forma de transformar dicha situación es darle la vuelta, creando un ambiente seguro donde quien denuncia es considerado valiente. Este es uno de los principios del Club de los Valientes. Está demostrado que cuando la comunidad educativa se posiciona rechazando la actitud violenta, el alumnado aprende rápidamente que la violencia no tiene éxito y, por tanto, cambian de conducta más rápidamente que en ambientes donde no existe este posicionamiento.

Orientaciones para implementar el Club de los Valientes

Aunque existen diversas formas de llevar a cabo esta actuación a continuación, aportamos orientaciones que pueden ejemplificar cómo se está llevando a cabo en diversos centros. El Club de los Valientes implica abrir espacios de diálogo en los que el alumnado pueda participar y asumir roles de liderazgo en la construcción de consensos y líneas de actuación que involucren a toda la comunidad educativa contra la violencia.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

1) El primer paso es crear el "club" en el aula, en el que de partida se considera a todo el alumnado valiente porque se parte de la idea de que todos ellos y ellas van a cumplir con el trato respetuoso y no violento necesario para formar parte del colectivo. Como punto de partida, es necesario fomentar relaciones entre el alumnado basadas en el buen trato y en la amistad.

2) El segundo paso es generar lenguajes propios y estrategias que permitan al alumnado denunciar y actuar de forma no violenta, tanto con las personas que sufren una agresión como con las personas que la presencian. Estos "códigos" pueden ser tanto verbales como gestuales. Por ejemplo, en las siguientes imágenes alumnos y alumnas del Club de los Valientes acuerdan que cuando alguien sufra una agresión el resto hará "escudo", un "escudo" de amistad.

3) Es necesario que el "club" establezca pautas de actuación claras sobre qué hacer en el caso en que se produzca una agresión. Es importante clarificar que la violencia nunca es justificable y destacar la importancia de posicionarse siempre a favor de la persona agredida y en contra del agresor o agresora. Por ejemplo, algunos de los acuerdos que establece el alumnado es que cuando un o una estudiante agrede a otro u otra no se le presta atención a la persona agresora, sino que se atiende rápidamente a la víctima. Además, se da la palabra a la víctima para que explique lo sucedido. Es esencial explicar al alumnado que lo que se condena es la conducta violenta y no a la persona. En resumen, lo que queremos conseguir es que el alumnado se posicione a favor de la víctima y le manifieste su apoyo. Que se de visibilidad a la persona agredida, no al agresor/a.

Materiales del proyecto 'El Club de los Valientes' contra el acoso escolar de La escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa).

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 26 5/4/19 12:47

4) Cuando un alumno o alumna agrede, él o ella "sale" del club de los valientes ya que no cumple con la única condición para pertenecer a este: el trato respetuoso y no violento. Esto se puede ejemplificar de diversos modos, aunque lo relevante es la actitud de rechazo del conjunto del alumnado hacia este comportamiento. Al día siguiente, todo el alumnado comienza las clases perteneciendo al club. Es importante recordar que lo que se quiere conseguir es potenciar que el agresor/a sienta que su conducta fue aislada y rechazada por el grupo y modifique su actitud. Además, se busca dotar de atractivo el comportamiento basado en el buen trato.

5) Hay que destacar que el Club de los Valientes debe impregnar todos los espacios de interacción del centro educativo (el aula, el patio, el comedor, etc.). No se trata por tanto de un procedimiento burocrático que se aborda en momentos o espacios puntuales, sino que pasa a ser una dinámica muy importante en el centro educativo, algo que está vivo en la escuela. Esto permite que cuando ocurre algún conflicto, éste sea gestionado en el mismo momento. De esta forma, toda la comunidad escolar y fundamentalmente el propio grupo de iguales ha ido incorporando los principios de esta actuación en su forma de hacer y relacionarse en el centro educativo.

Para finalizar, aportamos una cita de una profesora que recoge los cambios que ha identificado en su centro a partir de la aplicación del Club de los Valientes:

> *Ellos asocian el ambiente de trabajo sin violencia a algo atractivo. Los "chivatos" ya no son "chivatos" y los niños que antes eran invisibles ahora son importantes y vienen aquí a decir lo que pasa y se quedan tranquilos, antes venían con miedo (...). La violencia se ha reducido muchísimo, por ejemplo, en el recreo ahora se portan mejor. El niño que agrede acepta la crítica y el aislamiento, y le duele...*

Experiencias sobre el Club de los Valientes

El Club de los Valientes en el CPI Sansomendi IPI (Vitoria-Gasteiz).
https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/7121/6954
[Consultado en febrero de 2019]

El Club de los Valientes en la Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa)
http://www.eldiario.es/tribunaabierta/Club-Valientes-pies-acosadores-aulas-bullying-acoso-escolar_6_638046231.html.
[Consultado en febrero de 2019]

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Para Profundizar:

Sordé, T. (Coord.). (2017). Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Gu%C3%ADacomunidadeducativavictimasCIBERACOSO.pdf. [Consultado en febrero de 2019]

Sordé, T. (Coord.). (2017). Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Guíacomunidadeducativavictimasviolenciaescolar.pdf. [Consultado en febrero de 2019]

10.3. Bibliografía

Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence among Teenagers. *Qualitative Inquiry, 17*(3), 295-303.

Castro Sandúa, M., & Mara, L. C. (2014). The Social Nature of Attractiveness: How to Shift Attraction from the Dominant Traditional to Alternative Masculinities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 3*(2), 182–206.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.

Duque, E. (Coord.) (2015) *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género [IDEALOVE&NAM: Preventive socialization of gender]*. Madrid: CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Farrington, D. P., Loeber, R., Stallings, R., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, conflict and peace research, 3*(2), 74-81. doi: http://dx.doi.org/10.1108/17596591111132882

Flecha A., Pulido C., & Christou M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry, 17* (3), 246-255.

Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje [Prevention of conflicts in Learning Communities]. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4*, 72-76.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 28 5/4/19 12:47

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2*(1), 88-113.

Goldman, J.D.G. (2007). Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research, 46*(6), 534-540.

Gómez, J. (2015). *Radical love. A revolution for the 21st century.* New York: Peter Lang Publishing.

Gómez, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Barcelona. El Roure.

Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (2001). *Principios de la neurociencia*. MCGraw-Hill.

Morales, M. T. V., López, A. M. M., & Rodríguez, M. I. R. (2016). ¿ Como se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?. *Revista de psicodidáctica*, *21*(2), 281-301.

Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry, 20*(7), 902-908

Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género. investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla [Gender violence. Researchers about who, why and how to overcome it]*. Barcelona: Hipatia.

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.

Padrós Cuixart, M., Aubert Simon, A., & Melgar Alcantud, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17).

Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. Qualitative Inquiry, 20(7), 916-922.

Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry 20*(7), 839-843.

Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health, 97*(7), 104-110.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, *49*(4), 376-385.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Sordé, T. (Coord.). (2017). *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Gu%C3%ADacomunidadeducativavictimasCIBERACOSO.pdf

Sordé, T. (Coord.). (2017). *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Guíacomunidadeducativavictimasviolenciaescolar.pdf

Tofi, M.M A & Farrington, D.P. (2012) Risk and protective factors, longitudinal research and bullying prevention. *New Directions for Student* Leadership,133, 85-98.

UNICEF. (2017). *UNICEF Data: Monitoring the Situation of Children and Women. Peer Violence*. Extraído de https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/peer-violence/

Valls, R., Puigvert, L. Melgar, P., & García-Yeste, C. (2016) Breaking the silence at the Spanish universities: the first research about violence against women. *Violence Against Women, 29*, 1-21.

Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, *14*(1), 11-29.

Yuste, M., Serrano, M.A., Girbés, S., & Arandia, M. (2014). Romantic Love and Gender Violence Clarifying Misunderstandings through Communicative Organization of the Research. *Qualitative Inquiry 20*(7), 850-855.

© CREA. Community of Research on Excellence for All

Modulo_10_CREA.indd 30 5/4/19 12:47