

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

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	3
10.1. Violencia en la escuela.....	3
10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género.....	5
10.3. ¿Cómo implementar la socialización preventiva en las escuelas?.....	16
10.3.1. Del modelo disciplinar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos..	17
10.3.2. Solidaridad y apoyo a las víctimas: el Club de los Valientes.....	24
10.4. Bibliografía.....	17

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, permitiendo así que el aprendizaje esté al alcance de todos y todas. No obstante, investigaciones recientes alertan sobre los elevados índices de violencia escolar que experimentan muchos y muchas menores y apuntan a que la mayoría de los problemas que ocurren en los centros tienen su origen en las relaciones afectivas y sexuales.

Partiendo de esta situación, en el presente módulo se aportan las bases científicas y las actuaciones educativas de éxito que se implementan en las Comunidades de Aprendizaje para prevenir y resolver los conflictos y las situaciones de violencia. En primer lugar, se presenta la problemática de la violencia y se mencionan elementos que están dificultando su erradicación, como por ejemplo, su trivialización o no contemplar las relaciones afectivo-sexuales como una de las principales causas de esta problemática.

En segundo lugar, se plantea la socialización preventiva de la violencia de género como la base teórica que sustentan las actuaciones aplicadas en las Comunidades de Aprendizaje. Esta línea identifica la existencia de una socialización mayoritaria (aunque no única ni exclusiva) que promueve una vinculación entre atracción y violencia. Además, para contrarrestar esta tendencia mayoritaria, promueve la socialización del atractivo hacia modelos no violentos como clave para la prevención de la violencia de género y la implicación de toda la comunidad educativa en el posicionamiento contra la violencia.

En tercer lugar, aportamos orientaciones sobre cuáles son las actuaciones concretas que, basadas en evidencias científicas, implementan las Comunidades de Aprendizaje para involucrar a toda la comunidad y generar espacios libres de violencia. Entre ellas se destaca el modelo dialógico de prevención y resolución de los conflictos y el Club de los Valientes.

10.1. Violencia en la escuela

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 los pensamientos suicidas. Lamentablemente, en los último 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*.

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 (de Botton, Puigdemívol & de Vicente, 2012). 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 la importancia de ser amigos. ¿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 entender el vínculo entre atracción y violencia y la importancia de trabajar desde 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 noviembre de 2017]

Artículo

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

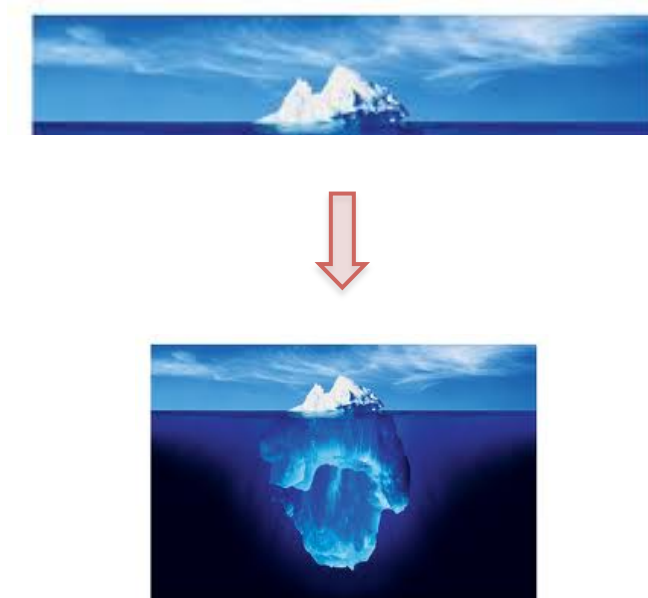
10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género

Diversos estudios indican que la mayoría de problemas de convivencia que acontecen en los centros educativos tienen su origen en las relaciones afectivas y sexuales entre chicos y chicas, aunque el profesorado y el conjunto de la sociedad (educadores y educadoras, familiares, etc.) lo perciban como otro tipo de problemas (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 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 aplicaciones y redes sociales. 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 hay debajo, el profesorado puede hacer bien poco para ayudar a resolver el conflicto real.



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 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 acerca de la violencia de género. Estos errores empiezan en la propia concepción de la violencia de género y de 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 no establece que la violencia de género sea propia de relaciones afectivas 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), término mayormente usado en la literatura internacional.

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 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, 2016).

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 situaciones de “ligue” y 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 la violencia crea más violencia, que quienes han sufrido violencia en su adolescencia tienen más riesgo de sufrirla en su juventud y adultez y que la posibilidad de ser víctima de violencia de género en la juventud tiene más que ver con las primeras experiencias afectivas que con los posibles malos tratos infantiles (Oliver & Valls, 2004; Smith, White, & Holland, 2003).

Socialización afectivo-sexual

¿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 de un iceberg, cuya base no conseguimos ver los y las profesionales, de la violencia de género que afecta a jóvenes y adolescentes vemos sólo a veces una pequeña punta de iceberg, cuando se da alguna situación más pública. 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 clubes 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 del amor. Es decir, 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 y en la atracción, especialmente en jóvenes y adolescentes, plantea por primera vez que la atracción es fruto de las interacciones sociales. Su estudio 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 más aburridos. Pensemos por un momento en 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 respeto? Los *mass-media* son un ejemplo muy claro, pero son sobretudo 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, si partimos 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 de la siguiente manera:

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 e interacciones permiten transformar el deseo vinculado a la violencia por deseo hacia modelos más igualitarios. A continuación exponemos dos elementos clave para propiciar estos cambios: la importancia del lenguaje del deseo y la promoción de modelos de masculinidad alternativos vinculados a relaciones igualitarias.

Lenguaje de la ética y lenguaje del deseo

Un error de los programas educativos en coeducación y prevención de la violencia consiste 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 no ser 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 (generada por los medios, películas, redes, conversaciones informales, etc.) refuerza la atracción por la violencia y hacia chicos 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, ya que este está en qué nos resulta excitante y atractivo y por qué nos atrae (Castro & Mara, 2014; Duque, 2015). La siguiente cita referenciada en la investigación de Gómez (2004) refleja muy bien esta dicotomía entre el lenguaje de la ética y el del deseo, con las declaraciones de una adolescente en “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 claramente la doble moral: por un lado, está el lenguaje de la ética, de lo que representa que está “bien” y lo 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 está muy presente 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” pero no les atrae porque es “lo bueno”, sino que se trata de que la socialización preventiva genere deseo y atracción hacia estos modelos “convenientes”: que “lo bueno” también sea excitante.

El profesorado y las personas expertas que aportan los programas de formación no son 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 estos cambios. Por este motivo, para el desarrollo de una

socialización preventiva de la violencia en las relaciones, 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 emociones y 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

La prevención de la violencia de género también implica trabajar el tema de la masculinidad desde el rechazo hacia los modelos violentos y la promoción de masculinidades no violentas. Como mencionábamos anteriormente, este tema ha sido trabajado desde el lenguaje de la ética, resultado 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 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 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 al que las chicas ignoran o ven “solo como amigo”, sino el “no igualitario” al que socialmente se le considera más atractivo. Un adolescente que había asistido a un taller sobre masculinidad en el que se le enseñaba a no ser violento, realizar tareas domésticas y tratar bien a las chicas, planteaba:

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 heterosexuales, 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 que tienen relaciones igualitarias con las mujeres pero las cuales carecen pasión. 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. Ambas pueden tener o no tener elementos tradicionales de no repartición de tareas domésticas, de roles tradicionales de género, etc., pero una es violenta y la otra no. A veces, esta masculinidad oprimida, no violenta, se ha identificado equivocadamente como nueva masculinidad, cuando en realidad ha existido siempre, por lo tanto, no es nueva. Tampoco se trata de una masculinidad alternativa porque es la otra cara de la misma moneda que representa 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. 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 “convenientemente” a los que se vacíe de excitación. Sin embargo, 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 el deseo y 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 las propias mujeres. Son hombres que no rechazan valores como la fuerza ni la valentía porque parezca que sean elementos propios de modelos dominantes. De hecho son fuertes 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 como chicos “buenos” después de “divertirse con los malos” (cómo hace la masculinidad oprimida). Es un modelo masculino que sólo mantiene relaciones 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” no genera en las chicas deseo hacia la masculinidad no violenta ni genera en los chicos deseo de ser este tipo de masculinidad.

Para profundizar

Artículos

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.

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

Vídeo sobre socialización preventiva. Ponencia de Ramón Flecha y Lidia Puigvert. Ikas komunitateak Euskadi

<https://www.youtube.com/watch?v=7o3f8rhKO30>

[Consultado en noviembre de 2017]

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 noviembre de 2017]

Errores comunes 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

Resulta sorprendente que la abundante literatura sobre educación emocional que existe actualmente deje de lado los sentimientos. Aunque existen diferencias entre conceptos en las diversas lenguas, los sentimientos son diferentes a las emociones. Eric Kandel, Premio Nobel en Medicina y principal autor contemporáneo en neurociencia, realiza una clara distinción entre sentimientos y emociones. Además,

describe los diferentes circuitos y respuestas cerebrales que entran en juego en los diversos casos:

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 van más allá del aula. Cuando después están fuera de la clase, aquel 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 ayuda a ser más amigos y amigas y mejoran 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. 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, las Comunidades de Aprendizaje siguen 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 ideal del amor romántico

En cuanto al sentimiento del amor, también encontramos una nefasta confusión basada en ocurrencias, y no en evidencias científicas, en muchos de los programas de coeducación e incluso de prevención de la violencia de género. El error en que caen consiste en responsabilizar al amor romántico o los cuentos de “príncipes y princesas” de la violencia en las relaciones de las chicas y chicos. No existe ninguna prueba de ello. En la revisión de literatura científica sobre amor romántico no se ha encontrado ninguna evidencia que demuestre que el amor romántico promueva violencia de género (Duque, 2015; Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). Y si revisamos los cuentos de príncipes y princesas desde la perspectiva de la socialización hacia la atracción hacia la violencia, vemos que no hay ningún príncipe de ningún cuento de amor romántico que pegue o maltrate a la chica de la que está enamorado. No hay ninguna princesa en ningún cuento de hadas que se enamore de alguien que la maltrata.

Otro tema diferente es si los cuentos de hadas responden a modelos estereotipados respecto a los roles de mujeres y hombres o si estos potencian relaciones

tradicionales. Los roles de género tradicionales o el sexismo son temas a trabajar pero no se pueden confundir con las causas de la violencia de género, las cuales se sitúan en la atracción hacia la violencia (Yuste, Serrano, Gírbés & Arandia, 2014). 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 que han asumido un rol tradicional de mujer han sufrido violencia de género y muchas otras no; muchas mujeres que han roto con esos modelos tradicionales han sufrido violencia de género y muchas otras no. De hecho, la larga trayectoria en la aplicación de programas de prevención de violencia de género centrados exclusivamente en superar estereotipos sexistas no han conseguido erradicar la violencia de género. La existencia de violencia de género entre jóvenes y adolescentes educadas en escuelas coeducativas y en superar los roles tradicionales femeninos, es un hecho evidente.

Además, las mismas personas y programas que critican el amor romántico a menudo defienden modelos violentos que aparecen en muchas películas, libros, canciones, tales 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.

El amor romántico ha sido una conquista de la humanidad frente a relaciones y sexualidades impuestas. Sobre la base del respeto y la libertad, previene, y no fomenta, la violencia de género. En la siguiente cita de Flecha y Puigvert (Duque, 2015) se destacan estos elementos:

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.

Las adolescentes que buscan encontrar personas que se enamoren de ellas (independientemente de la duración de la relación) y que conservan ideales y altas expectativas en las relaciones tienen más probabilidades de “hacerse valer” y de no rebajarse a relaciones humillantes. En cambio las chicas que, desengañadas, creen que el amor no existe tienen más posibilidades de asociar pasión a violencia.

10.3. ¿Cómo implementar la socialización preventiva en las escuelas?

Una vez hemos expuesto las bases teóricas que fundamentan la línea de socialización preventiva, aportamos algunas orientaciones que ayudan a clarificar cómo las Comunidades de Aprendizaje implementan este enfoque en sus centros educativos. Concretamente destacamos cuatro 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.
4. **Abertura de espacios de diálogo** en las escuelas sobre los modelos de socialización preventiva en los que participe toda la comunidad. **Solidaridad y apoyo a las víctimas**.

Teniendo en cuenta que previamente hemos mencionado los dos primeros puntos, a continuación nos centraremos en ejemplos que se enmarcan en el tercer y cuarto punto. Concretamente, aportamos el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y el Club de los Valientes, actuaciones que han demostrado su efectividad en la prevención de la violencia en contextos escolares muy diversos.

10.3.1. 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 en 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 representa 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 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 respuestas insatisfactorias –por ejemplo, que las partes involucradas en el conflicto acepten la resolución propuesta por el mediador sin tener claridad acerca del proceso que llevó a ella; o bien se finge aceptar la resolución propuesta por miedo a las consecuencias que tendría rechazarla, etc.—. Ese tipo de reacciones no solucionan la situación de conflicto, ya que tanto el alumnado como familiares no comparten la misma percepción del problema que el experto que medió 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 parte de 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 a 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 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 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.



Características de la norma a consensuar

Existen diferentes ejemplos de aplicación de normas que las Comunidades de Aprendizaje han acordado siguiendo el modelo dialógico. Para elegir una norma adecuada y que incluya todas las visiones es importante que esta cumpla unas determinadas condiciones. Las ilustraremos a través del 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 prendas (por ejemplo, la minifalda, 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 por las 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 o 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 del alumnado.
3. ***Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad.*** Esto implica que, al menos a nivel discursivo, en el conjunto de la sociedad (más allá del centro o la clase) se manifieste el apoyo a esta norma. En el ejemplo que estamos exponiendo, la sociedad en conjunto está en contra de que cualquier persona sea agredida por su forma de vestir (aunque haya controversias en relación a diversas formas de vestir).
4. ***Que se incumpla reiteradamente.*** A pesar del apoyo verbal con el que cuentan ciertas normas, hay algunas de ellas 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 desprecie a alumnos y alumnas 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 eliminar la problemática. Es decir, hay que centrar el proceso en comportamientos claramente identificables y cambiables. Es más difícil eliminar sentimientos o comportamientos muy generales, como “cualquier desprecio verbal”, por ejemplo.
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 futuro conflicto. Este es un buen punto de partida para crear otras normas y saber que el entendimiento entre los diferentes miembros de la comunidad educativa 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 **claustró 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 los 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 y las representantes de aulas y de la comisión mixta.
7. El proceso se acompaña con **formación** mediante tertulias dialógicas, debate de textos, videofóruns y otras actividades que se decidan.

Ejemplo

Ejemplo del modelo prevención y resolución de conflictos por el colegio la CEP San Antonio explicados por las coordinadoras del proyecto del centro, M^a Carmen Vega Lorente y Marta Sánchez-Beaskoechea Gómez: http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/CEP_San_Antonio_prevenccion_de_conflictos.pdf

10.3.2. 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 a 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. 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 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. 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 también estamos ampliando las posibilidades de prevenirla e identificarla.

El Club de los Valientes consiste en crear un grupo de personas que se posicionan contra la violencia, la denuncian, saben tratar bien a los 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 social. La única forma de transformar dicha situación es darle la vuelta, creando un ambiente seguro donde quien denuncia es considerado valiente y quien agrede es considerado cobarde. 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.

- 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. Es necesario crear vínculo con el grupo y fomentar relaciones entre el alumnado basadas en el buen trato y en la amistad. Como vemos en las fotografías correspondientes a una Comunidad de Aprendizaje del País Vasco, en muchos casos el alumnado representa con dibujos o fotografías el club y lo sitúa en un lugar visible del aula.

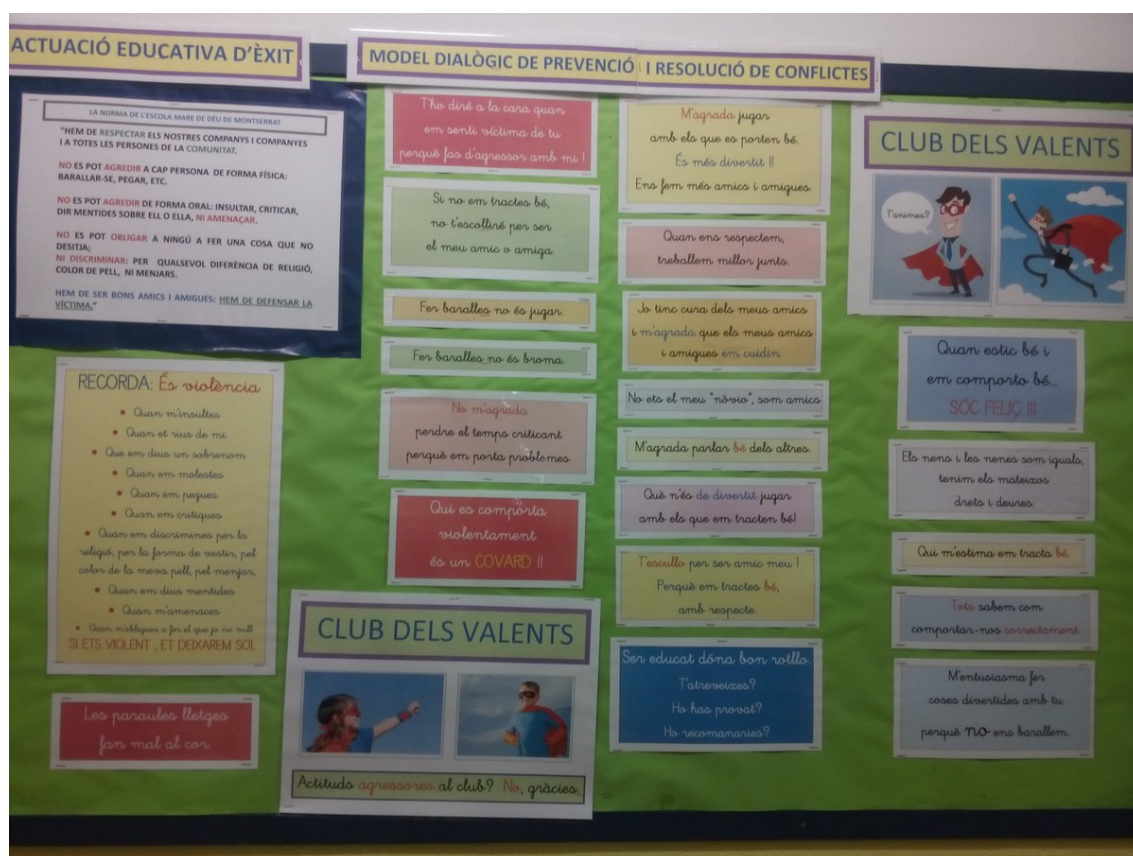


- 2) El segundo paso es generar lenguajes propios y estrategias que permitan al alumnado denunciar y actuar de forma no violenta, tanto a las personas que sufren una agresión como a las personas que la presencian. Estos “códigos” pueden ser tanto verbales como gestuales. Por ejemplo, en las siguientes 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 víctima 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 al “cobarde” (que es el agresor) sino que se atiende rápidamente a la víctima. Otros alumnos y alumnas hacen el gesto de “cortina mágica” para mostrar su posición a favor de la víctima y en contra de la

persona agresora. Además, se da la palabra a la víctima para que explique lo sucedido (no sólo al agresor/a). 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 y que se de visibilidad a la víctima, no al agresor.



- 4) Cuando un alumno o alumna agrede, este “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 retirando su imagen de la representación gráfica que se había realizado del club en el aula, 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 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 noviembre de 2017]

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 noviembre de 2017]

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.
- De Botton, L., Puigdemívol, I., & de Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1).
- 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.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.

- 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., 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.
- Flecha, R., & Garcia, 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.
- 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.
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (2001). *Principios de la neurociencia*. McGraw-Hill.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908
- 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.
- 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.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.
- Padrós Cuxart, 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).

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