



Universitat de Barcelona

MÓDULO 10

MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Formación en Comunidades de Aprendizaje

ÍNDICE

MÓDULO 10. MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	3
10.1. Del modelo disciplinar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.....	3
10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género.....	10
10.3. Bibliografía	20

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.

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. 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.

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 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 problema de este modelo consiste en el hecho de limitar la responsabilidad en la convivencia a determinadas personas, como expertas que deben mantener imparcialidad y por lo tanto una marcada distancia personal, utilizando para ello un lenguaje y técnicas de comunicación específicas. La profesionalización o especialización de las tareas de mediación puede generar diferentes tipos de respuestas. Por un lado, la aceptación por ambas partes del servicio ofrecido, a pesar de –a veces- cierta incertidumbre o escepticismo ante el proceso, pero también fingir aceptarlo por las consecuencias que puede tener en la intervención real. Se llega a la conclusión de que estas actuaciones, en ocasiones, no tienen sentido, que los niños y niñas o familiares no resuelven las situaciones problemáticas y que no se comparten las mismas percepciones del problema expuestas por la persona experta.

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, 2001). La ética procedimental establece que la bondad de las decisiones o de los acuerdos, no depende tanto de su contenido en sí (una norma u otro) sino del procedimiento con que se ha llegado a consensuar una determinada norma. Cuantas más personas y más diversas, más argumentos, y en consecuencia más posibilidades de conseguir mejores normas válidas para todas y todas. La democracia deliberativa, por su parte, se basa en la idea de que el diálogo y el consenso superan la votación y confrontación entre diferentes opciones. En una votación, dos o más posturas se enfrentan y se establece democráticamente la mayoritaria. Sin embargo, en una deliberación, a través de los argumentos se pueden modificar las posturas iniciales de las personas que están implicadas en la toma de decisiones, o incluso pueden aparecer alternativas a aquellas posturas iniciales, y así llegar 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 sí 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 los centros de Comunidades de Aprendizaje han acordado. Para elegir una norma adecuada y que incluya todas las visiones es importante que ésta 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.* Y 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).
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, 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_prevenion_de_conflictos.pdf [consultada abril 2013]

10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género

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 al profesorado y, en conjunto, a la “sociedad oficial” (profesorado, educadores y educadoras, padres y madres) se les aparecen como otro tipo de problemas.

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 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 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 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 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 usado.

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.

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; 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,... 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 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.

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. 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

Sin embargo, esto no puede conseguirse únicamente desde el lenguaje de la ética. Otro 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 ser no sexista, repartir

igualmente 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 y 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.

Esta 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 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” 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” sea lo excitante. Pero, por supuesto, el lenguaje del deseo no lo cambian los profesionales o expertos en sus programas de formación, sino que estos deseos se pueden cambiar en las interacciones con el grupo de iguales, como son los amigos y amigas, hermanos y hermanas de edad cercana, voluntarios y voluntarias jóvenes, etc.

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 y el dialogo de todos los agentes educativos (compañeros y compañeras, familiares, voluntariado, hermanos y hermanas), se pueden crear espacios en temas que tienen una relación directa en las vidas de los niños y niñas. El diálogo

transformador se da cuando participan mujeres diferentes (Oliver, Soler, & Flecha, 2009), que introduzcan no sólo el lenguaje de los valores (necesario) sino también el del deseo. Este diálogo con múltiples voces es el que mejor favorece la educación de las emociones y los sentimientos, aunque contradice enfoques que se están divulgando como educación emocional

Errores comunes en la educación emocional

Resulta sorprendente que la literatura actual tan abundante sobre educación emocional deje de lado los sentimientos. Aunque en inglés no hay una traducción exacta (ya que *feelings* no corresponde a sentimiento), los sentimientos son diferentes de las emociones. Para muchas otras lenguas una diferencia fundamental entre sentimientos y emociones es la duración: las emociones pueden ser puntuales, mientras que los sentimientos suelen tener una mayor permanencia en el tiempo.

A veces se refuerza una dicotomía entre intensidad (de las emociones) y permanencia en el tiempo (de los sentimientos). Parece entonces que donde hay sentimientos (amistad, amor duradero) no existe o hay menos intensidad emocional. Esta perspectiva errónea obliga a elegir entre una cosa y la otra (o vivir al margen) como las dos caras de la doble moral. Las emociones que se oponen al amor y a la amistad hasta el punto de enfrentarse a estos sentimientos generan rápidamente cada vez más emociones negativas (celos, frustración, desconfianza) que deterioran las relaciones de las demás personas, la propia vida de quien las experimenta y la esperanza en ese otro mundo posible libre de sexismo y violencia de género. Las emociones positivas no necesitan de ninguna duración, pueden ser instantáneas, pero sí necesitan no enfrentarse al amor y amistad. Por lo tanto, la educación emocional que contribuye a la superación del sexismo y la violencia de género es la que va inseparablemente unida a la educación de sentimientos como la amistad y el amor.

En consecuencia, todavía más importante que las emociones son los sentimientos, que incluyen y refuerzan las emociones positivas. Las amistades y amores (sentimientos) que tengan las niñas y niños tendrán una influencia enorme en su posterior vida personal, académica, profesional. Es por ello que el sentimiento de amistad es el más importante que hay que fomentar en la escuela. Y la amistad no se “enseña” en sesiones especiales, sino que se genera en las actividades ordinarias como los grupos interactivos, en los que las alumnas y alumnos se conocen y ayudan diariamente. Cuando después están fuera del aula, aquel a quien han estado ayudando o de quien han recibido ayuda ya no es “otro” de quien puedan desentenderse, sino un amigo o una amiga, a quien proteger y acoger. Todos los

niños y niñas que participan en grupos interactivos explican cómo esta actividad les ha ayudado a ser más amigos y amigas entre ellos, y ha mejorado las relaciones en todos los espacios dentro y fuera del centro escolar.

Las emociones y sentimientos que se generan en los grupos interactivos y en el resto de actuaciones educativas de éxito se basan en el diálogo igualitario y la igualdad de diferencias. No tiene nada que ver con algunos programas y actividades que pretenden “educar emocionalmente” forzando a niños y niñas a tocarse y masajearse como forma de comunicación y expresión emocional, aun cuando no estén cómodos y cómodas con ello o con quienes les tocan. Estas actividades van totalmente en contra de la libertad de los niños y las niñas y favorecen los acosos y la violencia. Es fundamental que en los centros educativos fomentemos la libertad de elegir quién, cuándo y cómo toca el cuerpo de cada niño o niña.

El ideal del amor romántico

En cuanto al sentimiento del amor, también aquí 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, es decir, revisando literatura científica sobre amor romántico, no encontramos ninguna evidencia de que el amor romántico promueva violencia de género (CREA, 2010-2011). 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, potencien relaciones tradicionales, etc. Pero los roles de género tradicionales, son otro tema a trabajar no directamente relacionados con la violencia de género, no relacionados con la atracción hacia la violencia. 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, todos los años 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, educadas 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, previene, y no fomenta, la violencia de género. 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.

Masculinidades alternativas

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, resultado poco atractivo para muchos chicos y chicas y nada efectivo en la superación de la violencia de género.

Si partimos de que la existencia de una socialización que promueve la atracción hacia el modelo masculino violento y por otro lado trabajamos en programas coeducativos la promoción de masculinidades igualitarias, obviando la existencia de esta atracción hacia la violencia, el resultado es nefasto. Estos programas promueven masculinidades con comportamientos igualitarios (repartición de tareas, no violentos, etc.) que no resultan atractivos ni excitantes. Consecuentemente, se transmitirá de nuevo desde el lenguaje de la ética que el chico “conveniente” que evidentemente es el igualitario, no es el excitante. Como consecuencia, muchos chicos no querrán ser el chico igualitario al que las chicas ignoran sino el “no igualitario” al que socialmente se le considera más atractivo. Cómo comentaba un adolescente 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, él después 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 (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 los hombres que tienen relaciones igualitarias con las mujeres pero sin 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 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 “convenientemente” 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 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

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

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), 88-113.

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

Oliver, E. & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

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.

10.3. Bibliografía

CREA. (2010-2011). *Miratge de l'ascens i amor ideal [espejismo del ascenso y amor ideal]*. Institut Català de les dones. Investigadora Principal: Dra. Elena Duque.

- Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa* (Publicación original: 1998 ed.). Barcelona: Gedisa.
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s, Revista Del Centro De Estudios Sobre La Mujer De La Universidad De Alicante*, 6, 107- 120.
- 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. *Idea La Mancha: Revista De Educación De Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. 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. doi:10.1080/01425690802700313.
- 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.
- 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.